

Dialog

- i lys av teori og praksis

*En undersøkelse av oppfatninger av dialog blant religionslærere i
videregående skole*

Ingvild Åtland Valle



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har blitt gjennomført med hjelp og støtte fra en rekke personer. Disse fortjener en stor takk.

Først og fremst en særlig takk til mine to veiledere, Jon Magne Vestøl og Oddbjørn Leirvik, som med konstruktiv oppfølging og faglig kompetanse har bidratt betydelig til utformingen av oppgaven. I tillegg til å ha holdt dørene åpne i forbindelse med små og store spørsmål har deres engasjement for oppgavens tema vært en kilde til inspirasjon.

En takk til de tre informantene som velvillig stilte opp til intervju og som på hver sin måte bidro til å gjøre arbeidet mitt spennende og utfordrende. Deres imøtekommenhet er jeg veldig takknemlig for.

Takk til mine gode venninner, Camilla Vandvik og Anne Marie Landmark Dalby, som har vært verdifulle samtalepartnere, både faglig og sosialt.

Sist, men ikke minst, en stor takk til Morten som i tillegg til kontinuerlig korrekturlesing har bidratt betydelig med støtte og oppmuntring.

Oslo, våren 2008

Ingvild Åtland Valle

Innhold

1. INNLEDNING	6
1.1 TEMA	6
1.1.1 Bakgrunn.....	6
1.2 DIALOG	7
1.2.1 Dialog i RE-faget.....	8
1.2.2 Dialog i dagens samfunn.....	10
1.3 PROBLEMSTILLING	11
1.4 VIDERE DISPOSISJON FOR OPPGAVEN	11
2. TEORETISK FORANKRING	13
2.1 INNLEDNING	13
2.2 EKSISTERENDE FAGLITTERATUR OM DIALOG	13
2.2.1 Dialogfilosofiske klassikere	14
2.2.2 Tidligere forskning i norsk kontekst	15
2.3 TEORETISK PERSPEKTIV	17
2.3.1 Den klassiske dialogen versus det utvidede dialogbegrep	17
2.3.2 Relasjon versus argumentasjon	18
2.3.3 Begrepsstifang - Helge Svare	19
2.3.4 Dialog, samtale, debatt og diskusjon	19
2.4 LIED OG SVARE	21
2.4.1 Forholdet mellom begrepsparene – en utkrystallisering	21
3. METODISK TILNÆRMING	23
3.1 INNLEDNING	23
3.2 VALG AV METODE	23
3.3 DATAINNSAMLING	24
3.3.1 Utvalg og informanter	25
3.3.2 Presentasjon av informantene	26
3.3.3 Intervjuguide	27
3.3.4 Intervjuene - gjennomføring og utfordringer.	28
3.4 ANALYSETILNÆRMING	30
4. ANALYSE AV INFORMANTDATA.....	32
4.1 INNLEDNING	32
4.2 INFORMANTENE OM RE-FAGET OG DIALOG	32
4.2.1 Informantene om dialog - et første blick.....	34
4.3 DIALOGENS FORUTSETNINGER	37
4.3.1 Generelle forutsetninger	37
4.3.2 Kunnskap og dialog.....	39
4.3.3 Identitet og dialog.....	41
4.4 INFORMANTENE OM DIALOG I PRAKSIS	43
4.5 ARGUMENTASJONS- ELLER RELASJONSPERSPEKTIV?	48
4.5.1 Informantenes begrepsanvendelse.....	50
4.5.2 Informantene om dialog – et siste blick	53
4.6 OPPSUMMERING	54
5. KONKLUSJON – OPPFATNINGER AV DIALOG	55
5.1 INNLEDNING	55
5.2 TEORI OG PRAKSIS.....	55
5.2.1 Kommentarer til funn i intervjumaterialet	56
5.3 FUNN I UNDERSØKELSEN I LYS AV LIED.....	57
5.3.1 Dialog som diskusjon mellom unge voksne	58
5.4 UTFORDRINGER TIL VIDERE FORSKNING	59
5.4.1 Læreplanforskning.....	59
5.4.2 Syntetisering av dialogfilosofi og dialogdidaktikk	60
5.5 AVSLUTNING	61
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	62
REFERANSER	64

1. Innledning

1.1 Tema

Tema for dette arbeidet er dialog. I den sammenheng er det oppfatninger av dialog blant religionslærere på videregående skoler som er av interesse. Begrepet har fått en ny dimensjon de siste tiårene med tanke på samfunnets økende religiøse og livssynsmessige pluralisering. Denne pluraliseringen har blant annet fått konsekvenser for skole og undervisning og dermed også for religionslærere. Rent konkret handler det om at en som lærer i dag møter utfordringer av en annen karakter enn det en gjorde bare for noen tiår siden.

Dialogbegrepet brukes i dag i utallige sammenhenger. Ordet har fått en renessanse og brukes flittig av politikere, arbeidsgivere, i media, kort sagt på alle samfunnets arenaer. Men hva er egentlig dialog? Det finnes mange filosofiske tanker om hva som er en ekte dialog. At religionslærere har satt seg inn i disse filosofiske refleksjonene er urealistisk å forvente. Derimot er det realistisk å forutsette at de har en oppfatning om hva dialog er. Det kan tenkes at mange lærere ikke nødvendigvis har satt ord på disse tankene tidligere, og her finner vi hovedkjernen i denne studien, å få dem til å gjøre det.

1.1.1 Bakgrunn

Idéen for valgte tema oppstod høsten 2006 etter å ha lest Tove Nicolaisens artikkel «Dialog i KRL-faget». Her etterlyser hun en dialogdidaktikk for KRL-faget. Etter en gjennomgang av ulike offentlige dokumenter tilknyttet faget fremsetter Nicolaisen påstanden om at det foreligger mye uklarhet om hva dialog i KRL-faget innebærer. Hun skriver at utsagn i dokumenter som *Veiledningen* og *KRL-planen* bærer preg av å være uferdige og lite gjennomtenkte. Dessuten, sier hun, tar det meste som er skrevet om dialog i disse forarbeidene til faget utgangspunkt i voksendialogen. Med begrepet voksendialog mener hun at de som deltar i dialogen er tydelige på hvor de står, religiøst sett, og at en av forutsetningene for å delta i dialogen er at deltakeren har gode kunnskaper om egen tradisjon. Denne oppfatningen av dialog ser hun som uforenlig med den barnlige dialogen som kjennetegnes av at dialogdeltakerene i større grad er spørrende og mer påstående. I

tillegg mener hun at forutsetningene for den barnlige dialogen ikke ligger i at dialogpartene har inngående kunnskap om egen tradisjon og eget ståsted (Nicolaisen 2001). Disse påstandene vekket min nysgjerrighet om hvordan lærere i Religion og etikkfaget¹ oppfatter dialogbegrepet.

Utgangspunktet for å undersøke dette er intervjuer med tre lærere som underviser i Religion og etikk. De funn som gjøres i undersøkelsen vil med liten sannsynlighet kunne overføres til religionslærere generelt. Imidlertid er håpet at en grundig analyse av oppfatninger av dialog som kommer til syne her vil kunne inspirere og bidra til videre forskning på området og nærliggende problemstillinger.

I det følgende vil studiens temaområde presenteres ytterligere gjennom en introduserende presentasjon av dialogbegrepet i lys av filosofi, læreplaner og aktuelle oppfatninger i dagens samfunn. Disse perspektivene belyses som ledd i å gi studien den nødvendige bakgrunn. Deretter presenteres oppgavens problemstilling, sammen med de delproblemstillinger som anses som fruktbare for å belyse hovedproblemstillingen. Til slutt beskrives den videre disposisjonen for oppgaven.

1.2 Dialog

Dialog er på ingen måte et begrep med én klar betydning. Å gi en definisjon på dialog vil alltid innebære ulike prioriteringer. I dagligtalen brukes ofte dialog om en samtale mellom (minst) to personer hvor monologen står som begrepets motsats. En mulig måte å gi et bilde av hva dialog innebærer, er å skille dialog fra den vanlige samtale. Forskjellen ligger i at dialogen har en bevisst intensjon, noen spilleregler, i motsetning til samtalen hvor en står forholdsvis fritt (jfr. Lied 2005; Svare 2006). I denne undersøkelsen vil ulike begreper belyses ut fra definisjonene til den norske filosofen Helge Svare.

I det følgende vil jeg se nærmere på *den klassiske dialogen* og *det utvidede dialogbegrep* slik det beskrives av Olga Dysthe og Sidsel Lied (Dysthe 2001; Lied 2005). Disse to dialogfilosofiske perspektivene vil være nyttige utgangspunkt for å belyse intervjumaterialet. Dette er to forholdsvis forenklede perspektiv på dialog som representerer sentrale spenninger

¹ Fra her vil Religion og etikk faget refereres til som RE-faget.

innenfor dialogfilosofien. På bakgrunn av dette er de derfor hensiktsmessige som utgangspunkt for dette arbeidet.

Den klassiske dialogen har sitt opphav i den sokratiske samtalen hvor hensikten er å komme frem til noe sant eller riktig. I motsetning til den klassiske dialogen hvor enighet og felles forståelse står sentralt, vektlegger det utvidede dialogbegrep betydningen av viljen til å sette ord på forskjeller og leve med motsetninger. Denne tenkningen tar utgangspunkt i dialogfilosofien til Martin Buber, Paulo Freire og Mikhail Bakhtin (Lied 2005: 10f). Som en enkel oppsummering av disse to filosofiske retningene, kan dialog komme til uttrykk gjennom *argumentasjon* eller som *relasjon*.

Et sentralt moment i tilknytning til dette er at både Lied og Nicolaisen sitt utgangspunkt er KRL-faget. Rammen for denne studien er som nevnt innledningsvis RE-faget i videregående skole. Implisitt i dette ligger det en forskjell i utviklingsnivå hos elevene. Dette er et didaktisk aspekt som må tas i betraktning med tanke på dialog.

1.2.1 Dialog i RE-faget

I læreplaner og offentlige dokumenter tilknyttet den norske skole tilskrives dialog en viktig rolle. I «Identitet og dialog 1995» begrunnes dette både samfunnsmessig og på identitetsplanet. Samfunnsmessig tar begrunnelsen for dialog i religionsundervisningen utgangspunkt i det som karakteriseres som et fremtredende trekk ved dagens samfunn, nemlig et relativt høyt konfliktpotensiale. På grunn av dette må dialog som metode vektlegges i religionsfaget. Videre i utredningen står det:

På et høyere modningstrinn kan en derimot legge vekt på dialog som metode, der egen holdning og overbevisning prøves og utfordres i møte med andres. Identitetsbygging og dialog er ikke gjensidig utelukkende størrelser. Identitetsbygging forutsetter dialog, likesom dialog forutsetter en tydelig identitet. En trygg forankring i egen kultur og religion og en bevissthet om egne referanserammer er en forutsetning for en åpen og ekte dialog. Det fremmede forstås på grunnlag av det fortrolige, veien går fra det kjente til det ukjente.

(Identitet og dialog 1995:9).

Med utgangspunkt i elevenes identitet sier gjeldende læreplan i Religion og etikk at:

Opplæringen i faget Religion og etikk skal bidra til at elevene møter eksistensielle utfordringer og stimuleres til medopplevelse og kritisk

vurdering av religioner og livssyn. Samtidig vil faget skape rom for dialog mellom elever med ulike livssyn og bidra til at elevene utvikler selvstendighet og identitet i religiøse og livssynsmessige spørsmål. Det er i fagets ånd at et møte mellom livssyn og religioner bør fremme toleranse, motvirke fordommer og skape respekt for andres oppfatninger, men også gi trygghet til å hevde egne meninger. I siste instans er det elevene selv som må forholde seg til lærestoffet ut fra egne forutsetninger og overbevisninger.

(Læreplan 1996).

Under felles mål for faget står det at elevene skal:

[...] utvikle egne meninger og holdninger i eksistensielle og etiske spørsmål og kunne begrunne egne valg i dialog med andre mennesker.

(Læreplan 1996).

Videre under mål 6c i etikkdelen, kreves det av elevene at de skal:

[...] ha innsikt i noen sentrale etiske emneområder og delta i dialog om etiske spørsmål.

(Læreplan 1996).

RE-faget befinner seg i en overgang mellom to reformer. Reform 94 er gjeldende når dette arbeidet utføres (vår 2008). Fra høsten 2008 implementeres imidlertid Kunnskapsløftet i faget. Som et bidrag til den dialogdidaktiske refleksjonen finner jeg det relevant å se på dialogbegrepet også i denne læreplanen. I Kunnskapsløftet opereres det med såkalte grunnleggende ferdigheter. I det følgende beskrives en av de grunnleggende ferdighetene, «å kunne uttrykke seg muntlig», slik den knyttes til RE-faget:

Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre. Å kunne presentere stoff på en strukturert og tilgjengelig måte og kunne forklare faglige fenomener ved hjelp av relevante fagbegreper er sentralt.

(Kunnskapsløftet 2008).

Under kompetansemål i delen Filosofi, etikk og livssynshumanisme, legges det vekt på at elevene skal kunne:

[...] føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål.

(Kunnskapsløftet 2008).

Av dette ser vi at dialog både i gjeldende og kommende læreplan begrunnes med utgangspunkt i eksistensielle og samfunnsmessige faktorer.

1.2.2 Dialog i dagens samfunn

Til tross for at det eksisterer ulike oppfatninger om hva dialog innebærer, har ordet tradisjonelt blitt oppfattet som noe verdifullt, med andre ord et gode for samfunnet. I den sammenheng er det viktig med et kritisk blikk på hvilken valør dialog har i dag. En av dem som fremhever dialogens viktige rolle i dagens samfunn er rektor ved Nansenskolen, Dag Hareide. I en artikkel på Aftenpostens debattforum påpeker han imidlertid at media ikke preges av en dialogkultur, men av en debattkultur (Hareide 2007). Dette påpeker også hans kollega, Inge Eidsvåg, i artikkelen «Dialog eller debatt». Eidsvåg ser verdien av både dialogen og debatten, men er kritisk til den dominerende rolle debatten synes å ha som underholdning i mediebildet (Eidsvåg 2000).

Et annet aspekt ved dette er at det kan synes som om det er en endring i mediernes måte å omtale dialog på. Med utgangspunkt i de siste års hendelser, blant annet med karikaturstriden friskt i minne, synes dialogbegrepet i større grad enn tidligere å være utsatt for kritikk. Eksempel på dette kan blant annet hentes fra Aftenposten sitt debattforum hvor dialogen diskuteres og hvor det fremsettes påstander om at dialogen har utspilt sin rolle i konflikter. Dialog oppfattes som konfliktunnvikende og omtales blant annet som «en blindvei» (Rasmussen 2007).

Forfatter og forsker Nina Witoszek stiller også spørsmål ved dialogens anvendbarhet som løsning på dagens politiske og kulturelle spenninger. I artikkelen «Å snakke om det» (2005) drøfter hun hvorvidt det er mulig å basere seg på dialog når det ikke eksisterer enighet om det som er dialogens viktigste verdier. Hun viser blant annet til såkalte «monologiske kulturer» som har sterke motforestillinger mot tradisjonelle verdier innen den europeiske kulturarven. Witoszek hevder det er umulig å føre dialog med dette utgangspunktet, og at forsøk på omvendelse vil stride mot dialogiske prinsipper. Samtidig vil det være svært uklokt å ignorere disse kreftene på grunn av den globale gjensidige avhengigheten som eksisterer. Hun betegner dette som en sjakkmattsituasjon og avslutter med å åpne for nye fremgangsmåter (Witoszek 2005).

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i det faktum at lærere gjennom offentlige dokumenter pålegges å fremme dialog, samt overnevnte blikk på dialogens valør i dagens samfunn, finner jeg det interessant og nyttig å undersøke hvordan religionslærere i videregående skole oppfatter begrepet. I tilknytning til dette er studiens overordnede problemstilling følgende:

Hvilken forståelse av dialogbegrepet uttrykker religionslærere som underviser i faget Religion og etikk?

Formålet for arbeidet er med andre ord å forsøke å redegjøre for oppfatninger ulike lærere har av hva dialog er. I denne sammenheng dukker det opp flere delproblemstillinger som vil være fruktbare for å utdype og belyse hovedproblemstillingen:

Hvilke forutsetninger beskriver religionslærere som nødvendige for å skape dialog i klasserommet?

Hvilke didaktiske innfallsvinkler beskriver religionslærere som hensiktsmessige for å skape dialog i klasserommet?

Hvordan reflekterer religionslærere over ulike begreper tilknyttet dialog?

Lærernes synspunkter på hvilke elementer som kan bidra til å skape dialog i klasserommet vil være et betydelig bidrag i kartleggingen av hvordan de forstår dialogbegrepet. På bakgrunn av dette ser vi at studien henholdsvis kan sies å ha både et filosofisk og et didaktisk perspektiv.

1.4 Videre disposisjon for oppgaven

Fremstillingen som helhet deles inn i fem kapitler. I andre kapittel presenteres den teoretiske forankringen som ligger til grunn for undersøkelsen. Det sentrale i dette kapitlet vil være å belyse aktuell teori sammen med en begrunnelse for ulike valg som er foretatt i utvelgingsprosessen. Dette gjøres gjennom en presentasjon av relevante deler av eksisterende faglitteratur på området. Videre vises det til tidligere forskning og undersøkelser som er utført. Til slutt i kapitlet presenteres den teoretiske forståelsesrammen samt begrepsapparatet som er utgangspunkt for studien.

I kapittel tre belyses sentrale aspekter med hensyn til metodiske valg. I denne sammenheng vil det redegjøres for refleksjoner som har vært sentrale i arbeidsprosessen. Først presenteres

anvendte metode. Deretter skisseres prosessen som ligger til grunn for datainnsamlingen, med vekt på faktorer som utvalg av informanter, utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervju. Til slutt beskrives tilnærmingen som er valgt i analyseprosessen.

Kapittel fire utgjør analysedelen av oppgaven. Kapitlet vil i hovedsak bestå av to hoveddeler. I første del presenteres og diskuteres informantenes oppfatning av dialog i lys av praksiserfaringer og mer abstrakte refleksjoner. I andre del av kapitlet spisses fokus ved å oppsummere og utkrystallisere sentrale momenter ved forståelsen av dialog. Disse vil vurderes i lys av de valgte teoretiske perspektivene.

I siste og femte kapittel er hensikten å gi en konklusjon på informantenes oppfatning av dialog. Denne konklusjonen dannes på bakgrunn av funnene i det foregående kapitlet. Til slutt løftes blikket, og med utgangspunkt i undersøkelsen diskuteres utfordringer til videre forskning.

2. Teoretisk forankring

[...] -what an underworld of faceless spectres of dialogue!

(Buber 2004: 23).

2.1 Innledning

Det teoretiske grunnlaget for å belyse oppfatningene av dialog er tema for dette kapitlet. Fremstillingen inneholder en begrunnelse av ulike valg og prioriteringer som ligger til grunn. Som nødvendig forståelsesbakgrunn for dialog, vil det først redegjøres for relevante deler av eksisterende faglitteratur på området. Videre vises det til tidligere forskning og undersøkelser som er utført. Deretter presenteres den teoretiske forståelsesrammen og begrepsapparatet som er studiens utgangspunkt. Som nevnt innledningsvis baserer dette seg på Sidsel Lied sin dialogforståelse sett i lys av den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep. Dette er undersøkelsens overordnede perspektiv. Begrepsapparatet som presenteres ut fra Helge Svares dialogforståelse vil ha en underordnet funksjon som ledd i å utdype og belyse aspekter ved informantenes oppfatning av dialog.

2.2 Eksisterende faglitteratur om dialog

Med utgangspunkt i formålet for oppgaven, å undersøke oppfatninger av dialog, er det naturlig å sette seg inn i eksisterende filosofi omkring dialog. Dette fordi dialogfilosofien danner basis for de teoretiske perspektivene til Lied og Svare som ligger til grunn for denne fremstillingen. Litteraturmengden på dette området er betydelig. Av hensyn til omfanget av redegjørelsen er det nødvendig med et utvalg. Det er i så måte relativt forenklete filosofiske perspektiver som presenteres i det følgende. I denne sammenheng fokuseres det på aspektene som er mest hensiktsmessige i tilknytning til problemstillingen og det valgte teoretiske perspektiv.

2.2.1 Dialogfilosofiske klassikere

Med tanke på innflytelsen skriftene hans har oppnådd gjennom tidene, er det naturlig å nevne den greske filosofen Platon som en av klassikerne innefor dialogfilosofien. Gjennom Platons nedskrevne dialoger fremstilles Sokrates som den som styrer og driver dialogen fremover, først og fremst ved å stille spørsmål. Dette spørsmålsmønsteret beskrives av Svare som en form for dialog hvor Sokrates etter en innledende sekvens leder deltakerne inn på et begrep som henger sammen med den opprinnelige problemstillingen. Dette begrepet danner videre utgangspunkt for resten av dialogen. Hensikten med dialog er i denne sammenheng å lede dialogpartene i retning av ny og bedre viten. Sentrale aspekter ved Platons dialogfilosofi er dialog som en vei til innsikt, en vei til selvutvikling og en vei til selvdannelse (Svare 2006: 239ff).

En som i nyere tid enn Platon har satt dype spor innen dialog er den jødiske filosofen Martin Buber. Sentralt for Bubers dialogfilosofi er «the turning towards the other». Utgangspunktet for dialogen er møtet mellom mennesker, med vekt på den andre. I dette ligger det en tanke om at deltakerne i dialogen: «[...] really has in mind the other or others in their present and particular being and turns to them with the intention of establishing a living mutual relation between himself and them» (Buber 2004: 22). For Buber behøver ikke dialogen nødvendigvis oppstå gjennom ord og tale, den kan vel så mye være taus. Det er tilstedeværelsen i møtet med den andre som er det viktigste, hvor dialogpartene er villige til å la seg berøre av hverandre (Buber 2004: 22ff).

Den tyske filosofen og sosiologen, Jürgen Habermas, har med sin diskursetikk også bidratt betydelig til dialogfilosofien. Slik Habermas ser det er diskursetikken løsningen på hvordan samfunnsmedlemmer kan håndtere dagens livssynspluralisme. Den sentrale tesen for teorien er «kraften i de bedre argumenter». I dette ligger tanken om at deltakerne i en diskurs styres og drives av en konstant konkurranse om å komme med det beste argument. Kraften i de bedre argumenter refererer til den overbevisningskraft de har. Viktigst i denne sammenheng er imidlertid etikken. Diskursetikken krever av et overbevisende argument at det rasjonelt aksepteres av alle deltakere. Rasjonaliteten innebærer en etisk dimensjon i form av spesifikke regler for argumentasjonsprosessen. Disse reglene krever blant annet at alle som er relevante bidragsgivere får mulighet til å delta på lik fot som alle andre. Samtidig skal alle bidragene være oppriktige. I en diskursprosess skal heller ingen føle noen form for tvang (Habermas: 1999: 205ff).

For den brasilianske pedagogen Paulo Freire er dialog en eksistensiell nødvendighet. Han anser dialog som forutsetning for forandring ved at ubalansen mellom mennesker oppheves. Dialog er derfor den viktigste komponenten i enhver undervisningssituasjon samt i samfunnet forøvrig (Freire 1999:71ff). Kjernen i dialog er samtalen mellom likeverdige parter som strekker seg etter ønsket om å forstå og få innsikt i forhold omkring seg. Utgangspunktet til et dialogisk forhold er at det må være fritt for makt og undertrykking (Freire, 2003: XXVI).

Med bakgrunn innen språkfilosofi, litteraturteori og kulturfilosofi vies også Mikhail Bakhtin stor plass innen dialogfilosofien. Professor i språk, kommunikasjon og læring, Olga Dysthe, påpeker at Bakhtin i sin dialogforståelse ikke skiller mellom den skriftlige og den muntlige dialogen. I forlengelsen av dette inkluderes også den indre dialogen sammen med en forståelse av at dialogiske relasjoner også kan finne sted mellom tekster. Et annet sentralt aspekt ved Bakhtins dialog er vektleggingen av det flerstemmige, hvor et implisitt mål for dialogen er at alle parter får mulighet til å komme til orde (Dysthe 2001: 14; jfr. Lied 2005: 11ff).

2.2.2 Tidligere forskning i norsk kontekst

Det finnes en rekke norske undersøkelser som tar for seg filosofiske og didaktiske aspekter ved dialog. Et kjennetegn for mye av denne forskningen er imidlertid at den tar utgangspunkt i KRL-faget. Riktignok kan mye av refleksjonene omkring dette overføres til RE-faget, og på denne bakgrunn finner jeg det relevant å løfte frem enkelte bidrag. I denne fremstillingen fokuseres det på dialogdidaktiske bidrag fra norsk kontekst som eksplisitt tar for seg dialog i klasserommet.

I artikkelen «Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget. Et assymetrisk eller dialogisk forhold?» (2005), retter Sidsel Lied oppmerksomheten mot forholdet mellom elev og lærer. Lied stiller spørsmål ved om dialogiske møter kan finne sted i et KRL-fag som er basert på en nasjonalt fastsatt læreplan og bestemte rammer. Dette undersøkes gjennom elevyttringer som ses i lys av to perspektiver på dialog, henholdsvis den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep (Lied 2005). Disse to perspektivene vil få en mer utførlig beskrivelse i senere avsnitt.

Som nevnt i innledningen har Tove Nicolaisen tatt for seg ulike offentlige dokumenter knyttet til KRL-faget og konkluderer med at faget behøver en dialogdidaktikk. Nicolaisen peker på forskjellen mellom voksendialog og en mer barnlig dialog og mener dialog slik den fremstilles for KRL-faget mislykkes i å ha den barnlige dialogen som utgangspunkt (Nicolaisen 2001).

Gjennom en næranalyse av en klasseromssamtale i en femteklasse diskuterer Eystein Gullbekk et paradoks han mener ligger i KRL-planen. Utgangspunktet for dette er at elevene skal utvikle og styrke egen identitet, samtidig som den felles kulturelle identiteten også skal styrkes. I målet om å styrke den felles kulturelle identiteten ligger det i følge Gullbekk en klar instrumentalistisk føring. Denne instrumentalismen står i motsetning til det identitetsskapende målet som dreier seg om elevens egen identitet. Dersom ikke elevene får mulighet til å utvikle sin egen identitet i møtet med andre identiteter vil dette igjen få konsekvenser for dialogen (Gullbekk 2004).

Aslaug Kristiansen gir en teoretisk redegjørelse for det hun anser å være egenarten og mulighetene ved Martin Bubers dialogfilosofi som undervisningsdialog. Innledningsvis presenterer hun Nicholas Burbules' fremstilling av det han mener er dominerende dialogtradisjoner i undervisning. Martin Bubers filosofi beskrives som eksistensiell teologi og som en hermeneutisk tilnærming til dialog. Dette knytter Kristiansen videre opp til tre typer dialog hun mener belyser og tydeliggjør det eksepsjonelle ved Bubers tilnærming til dialog. De tre tradisjonene er henholdsvis den sokratiske dialogen, filosofi med barn og den deliberative samtale. I konklusjonen redegjør Kristiansen for at egenarten og styrken ved Bubers dialogfilosofi ligger i det særlige fokus på møtet med den andre, og understreker de åpninger dette skaper for dannelsesprosesser hos elevene (Kristiansen 2004).

Filosofisk samtale er et bidrag til den norske dialogdidaktikken som Beate Børresen og Bo Malmhester har stått i spissen for. Sentralt for denne undervisningsmetoden er at elevene skal lære å filosofere og sammen komme frem til et tilfredstillende svar. Dette skjer under ledelse av læreren som i kraft av sin erfaring og posisjon veileder elevene til å finne ut hva som er sant, godt og vakkert. Øvelsen krever refleksjon og evne til å begrunne egne argumenter (Børresen & Malmhester 2003).

2.3 Teoretisk perspektiv

Som utgangspunkt for studien har det vært et relativt bredt tilfang av filosofiske og didaktiske tekster. Prosessen med å komme frem til et nyttig teoretisk perspektiv har vært lang og kompleks. Både de norske dialogdidaktiske bidragene og de dialogfilosofiske klassikerne har vært inspirasjonskilder til denne fremstillingen. Med utgangspunkt i Sidsel Lied og Helge Svare er hensikten i det følgende å presentere det teoretiske utgangspunktet for analysen av intervjuene.

Først gis det en ytterligere redegjørelse for de to kategoriene nevnt innledningsvis, henholdsvis den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep. I denne sammenheng er det nyttig med en avklaring av hvordan disse teoretiske perspektivene er tenkt benyttet som innfallsvinkel i fremstillingen. Deretter vil enkelte termer klargjøres. Dette er termer som vil være sentrale i den begrepsmessige drøftingen av lærerintervjuene.

2.3.1 Den klassiske dialogen versus det utvidede dialogbegrep

Lieds fremstilling av den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep er i stor grad basert på Olga Dysthes fremstilling av dialog i boken *Dialog, Samspel og Læring* (2001). Til tross for dette vil det være Lieds artikkel som er utgangspunkt for dette arbeidet. Dette på grunn av den tydelige religionsfaglige og didaktiske implementeringen av dialogperspektivene. Imidlertid vil det gis referanser til Dysthe der dette anses som nødvendig.

Hos Dysthe beskrives den klassiske dialogen med utgangspunkt i den sokratiske samtalen, hvor hensikten er å komme frem til noe sant eller riktig. Enighet og felles forståelse er hovedbegreper. Dette oppnås blant annet gjennom argumentasjon hvor gode argumenter vinner over dårlige. Underforstått i den klassiske dialogen er symmetri mellom deltakerne, i tillegg til en felles forståelse av at det endelige målet for dialogen er å nå frem til konsensus og enighet. Andre viktige kvaliteter er blant annet likeverd og gjensidighet, åpenhet for nye argumenter, klarhet, vilje til å lytte til andre og vilje til å endre standpunkt (Dysthe 2001: 12ff, Lied 2005: 10ff).

Med utgangspunkt i tenkningen til Martin Buber, Paulo Freire og Mikhail Bakhtin, presenteres det utvidede dialogbegrep. I motsetning til den klassiske dialogen, vektlegger det

utvidede dialogbegrep betydningen av elevenes sosiokulturelle bakgrunn og kontekst. Det understrekes også at forholdet mellom dialogpartene er assymetrisk i form av at lærerens rolle er å veilede elevene til aksepterte normer og verdier innenfor den sosiale og kulturelle konteksten de befinner seg i. I fremstillingen av det utvidede dialogbegrep omfattes også symbolbasert interaksjon blant dialogpartene. Denne forståelsen tar utgangspunkt i Mikhail Bakhtins komplekse dialogbegrep og fremhever betydningen av at enhver ytring er dialogisk, enten den er i talt, gestikulert eller skrevet form. Det sosiale aspektet er særlig viktig i lys av det utvidede dialogbegrep. Betydningen av å identifisere forskjeller og viljen til å leve med motsetninger fremheves fremfor søken etter enighet og overskridelse av forskjeller (Dysthe 2001: 13f, Lied 2005: 5ff).

I sin artikkel konkluderer Lied med at dialog i tråd med den klassiske dialogen overser mye av den reelle samhandlingen som skjer i klasserommet. Den er derfor ikke egnet til å fange opp sentrale aspekter ved det hun anser som dialog i undervisningen. Dette fanger imidlertid det utvidede dialogbegrep opp. Med dette som utgangspunkt sier Lied at dialogiske møter kan finne sted i KRL-faget (Lied 2005: 10f).

Et viktig moment å påpeke er at Lied i utgangspunktet har en kritisk holdning til den klassiske dialogen, mens det utvidede dialogbegrep fremstilles som pedagogisk ønskelig fremgangsmåte. Imidlertid vil det for denne undersøkelsen ikke ha noen hensikt å uttrykke verdiladede standpunkter om den ene eller andre kategorien. Fremstillingen tar utgangspunkt i Lied sine to perspektiver, men det understrekes at det ikke ligger en normativ preferanse til grunn. Kategoriene er tenkt som instrumentelle hjelpemidler i et forsøk på å kartlegge oppfatninger av dialog.

2.3.2 Relasjon versus argumentasjon

Hensikten med de to kategoriene er å undersøke hvorvidt og i hvilken grad forståelsen og praksisen religionslærerne beskriver kan plasseres innunder de to perspektivene. Det understrekes at det er to forholdsvis forenklede perspektiv på dialog. Likevel anses de som hensiktsmessige som analyseverktøy. Styrken ligger i at de representerer sentrale spenninger innenfor dialogfilosofien. Som nevnt i innledningen kan dialog i lys av disse to perspektivene komme til uttrykk gjennom argumentasjon eller relasjon. Spenningsfeltet kan på grunnlag av dette beskrives som en motsetning mellom hvordan kategoriene ivaretar relasjonelle og argumentative aspekter.

Sentralt i tilknytning til dette er at dialog sett fra et argumentasjonsperspektiv legger vekt på kognitive og intellektuelle faktorer. En nedtoning av disse aspektene er viktig for det relasjonelle perspektivet på dialog. Her vektlegges i større grad sosiale faktorer og assymetri mellom lærer og elev. På bakgrunn av dette vil kategoriseringen av relasjon versus argumentasjon være nyttig til å utkrystallisere sentrale momenter i intervjuene. Imidlertid vil det i avsluttende kapittel åpnes opp for en problematisering av disse kategoriene.

2.3.3 Begrepsstilfang - Helge Svare

I tillegg til overnevnte innfallsvinkel vil analysen av intervjuene også omhandle begrepsforståelse og begrepsanvendelse. På bakgrunn av dette er det nyttig med klare begrepsdistinksjoner. Som utgangspunkt for dette fokuseres det på definisjoner slik Helge Svare gjør rede for dem i boken *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog* (2006). Som idéhistoriker og filosof har Svare lang erfaring på området. Gjennom filosofisk praksis har han gjort seg erfaringer og møtt mennesker som til sammen har bidratt til hans fremstilling av dialog. Samtidig har han også latt seg inspirere av Platon, Buber, Habermas, Skjervheim og Freire (Svare 2006). Med dette utgangspunktet vil det i det følgende beskrives begreper som oppfattes som sentrale i tilknytning til dialog. Denne begrepsutkrystalliseringen vil være relevant for drøftelsen.

2.3.4 Dialog, samtale, debatt og diskusjon

En dialog er en samtale mellom to eller flere personer preget av gjensidig velvilje, åpenhet og samarbeid. Den er en samtale der man sammen strekker seg mot et felles mål.

(Svare 2006: 7).

På denne måten definerer Helge Svare dialogbegrepet. Han påpeker at en relativt tradisjonell oppfatning av dialog, både blant folk flest, men også innenfor språkvitenskapen, er en samtale mellom to personer. Dette avviser han som holdbar definisjon ved å vise til at ordet etymologisk sett er gresk og er satt sammen av «dia» og «logos» som henholdsvis betyr «gjennom» og «ord», «tale» eller «fornuft». I lys av dette understreker Svare at dialog i analogi med en hvilken som helst samtale ikke er en tilfredstillende beskrivelse. Dialog krever en mer avgrenset beskrivelse, noe han mener definisjonen ovenfor oppfyller kravene til (Svare 2006: 10).

Debattanten er en kriger, debatten er en slagmark, de andre er fiender, og målet er seier.

(Svare 2006: 12).

For at en debatt skal kunne oppstå kreves det to eller flere deltakere. Sentralt for debatten er at debattanten stiller med et uttalt standpunkt hvor hensikten er å forsvare dette standpunktet på best mulig måte. Samtidig forsøker en i debatten å undergrave motstanderens posisjon ved å angripe det som kan anses som svakheter ved den. Etymologisk sett stammer debatt fra det latinske ordet «debattare». Oversatt betyr dette å «slå fra seg», «nedkjempe» eller «kjempe» (Svare 2006: 12).

Diskusjon stammer fra det latinske ordet for «å slå i stykker». Fordi det i begge tilfeller handler om en form for kamp har enkelte påstått at dette tilsier at det ikke er noen grunnleggende forskjell mellom debatt og diskusjon. Svares forståelse av diskusjon tar imidlertid utgangspunkt i en mer nøytral forståelse. Han går ut fra at diskusjon kan ta flere former. Enkelte diskusjoner kan være dialogisk i karakter med meningsutveksling og drøfting som utgangspunkt. Andre kan derimot være mer lik debatten som beskrevet ovenfor. Svare understreker at selve diskusjonsbegrepet ikke angir det ene eller det andre, men ser det som kontekstavhengig (Svare 2006: 19).

Som en begrepsmessig tydeliggjøring vil diskusjon i det følgende refereres til henholdsvis som *debattorientert diskusjon* og *dialogiskorientert diskusjon*.

Som oppsummering av begrepene kan det være hensiktsmessig med en kort sammenligning. Et viktig aspekt som skiller dialogen fra monologen og debatten, er i følge Svare at utfallet i dialogen er åpent. Dette står i motsetning til debatten hvor partene på forhånd har satt seg et mål eller lagt en plan om hva som skal oppnås. I dialogen er deltakerne stadig åpne for å endre synspunkter og det lyttes til det andre sier fordi det ligger en iboende interesse etter å høre det som blir sagt. I debatten derimot, tviholder hver enkelt på egne synspunkter og kjemper for at disse skal vinne frem. Å lytte til motstanderen har kun instrumentell verdi da det som blir sagt kan brukes til å slå tilbake, angripe eller fremheve seg selv. I dialogen er det et mål i seg selv at alle skal føle seg beriket til slutt, det endelige mål for en debatt er at et synspunkt har vunnet frem på bekostning av andre. I dialogen ser en på «andre» som venner og samarbeidspartnere, i debatten ses de på som motstandere som skal bekjempes (Svare 2006: 15f).

Med utgangspunkt i disse begrepene er det interessant å se på informantenes begrepsanvendelse. Som ledd i å undersøke hvorvidt det er relasjonelle eller argumentative aspekter som er fremtrende i lærernes dialogforståelse vil det legges særlig vekt på diskusjonsbegrepet.

2.4 Lied og Svare

Som nevnt rommer studien både et didaktisk og et filosofisk perspektiv. I tilknytning til dette representerer Lied med sin didaktiske inngang til dialog, i stor grad det didaktiske aspektet. Imidlertid ligger det et implisitt filosofisk perspektiv i de to dialogfilosofiske kategoriene hun presenterer. Det filosofiske aspektet ivaretas også gjennom dialogperspektivene til Svare. Med bakgrunn som filosof har han, i motsetning til Lied, ikke skolen som utgangspunkt. For denne studien sitt tema kan de derfor sies å utfylle hverandre. Lied sitt utgangspunkt er som tidligere nevnt motsetningen mellom den klassiske og utvidede dialogen. Hovedhensikten til Lied kan synes å være å understreke betydningen av å ivareta relasjonene i KRL-faget. Dette gjøres ved å utelukke den klassiske dialogen. Svare kan anses som mer syntetiserende i og med at han i større grad enn Lied kombinerer klassiske og utvidede perspektiver.² Oppsummert, og satt på spissen, kan Lied sies å kontrastere mens Svare kombinerer. Tilsammen anser jeg disse to teoretiske bidragene som fruktbare perspektiver for empirien i studien.

2.4.1 Forholdet mellom begreparene – en utkrystallisering

I lys av de teoretiske perspektivene på dialog som til nå er presentert behøves det en utdyping av forholdet mellom begreparene. Til grunn for fremstillingen ligger den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep. Som en konkretisering og ytterligere forenkling av dette begrepsparet kan spenningsfeltet mellom dem benevnes som *argumentasjon* versus *relasjon*. Et nytt aspekt oppstår imidlertid gjennom introduksjonen av begrepet *diskusjon* og det videre spennet mellom *debattorientert diskusjon* og *dialogiskorientert diskusjon*.

² Dette er basert på min forståelse av Svare sett i lys av Lied. Svare selv opererer ikke med begrepene *klassisk* og *utvidet*.

Den debattorienterte diskusjonen fremstilles som en diskusjon hvor forsvar, angrep og konflikt er bærende elementer. I motsetning til dette presenteres den dialogiskorienterte diskusjonen som en diskusjon preget av harmoni og åpen søken gjennom meningsutveksling. Sett i lys av argumentasjons- og relasjonsperspektivet kan den debattorienterte diskusjonen sies å dreie i retning av et argumentasjonsperspektiv, mens den dialogiskorienterte diskusjonen kan sies å bevege seg mot relasjonsperspektivet på dialog.

Det er imidlertid Lied sine kategorier, konkretisert som relasjon og argumentasjon, som danner det overordnede perspektivet for drøftingen. Informantenes begrepsoperasjonalisering har en underordnet funksjon i form av å utdype og belyse hvorvidt det er relasjonelle eller argumentative aspekter som utpeker seg i dialogforståelsen.

3. Metodisk tilnærming

3.1 Innledning

I inneværende kapittel er hensikten å presentere metoden som er valgt til å belyse oppgavens tema. I denne sammenheng vil det redegjøres for ulike valg og refleksjoner som har vært sentrale i arbeidsprosessen. Først presenteres anvendte metode. Deretter skisseres prosessen som ligger til grunn for innsamling av datamaterialet, med vekt på aspekter som utvalg av informanter, utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervju. Til slutt beskrives det valgte analysegrep.

3.2 Valg av metode

Som det kommer frem av problemstillingen er målet å få frem oppfatninger av dialog blant religionslærere i videregående skole. På bakgrunn av dette er det kvalitative intervju et naturlig valg av metode. Dette fordi det er fremgangsmåten som best egner seg for å få tilgang til, og innsikt i, læreres tanker, opplevelser og oppfatninger (Dalen 2004: 15). Det finnes mange former for intervju. Mest hensiktsmessig for dette arbeidet var å gjennomføre intervju av typen semi-strukturert. Kjentetegnet for denne intervjumetoden er at en forholder seg til forhåndsutformede spørsmål. Disse har imidlertid en fleksibel rekkefølge og formulering alt ettersom intervjuet forløper. Fleksibiliteten i intervjumetoden ligger også i muligheten for å stille tilleggsspørsmål (Robson 2002: 270)

En styrke ved det semistrukturerte intervjuet, er at alle informantene svarer på de samme hovedspørsmålene. Dette er et godt utgangspunkt for å kunne gjennomføre en sammenlignende tolkning og analyse av datamaterialet. Samtidig tillater intervjumetoden at det stilles oppfølgingsspørsmål som gir en utdyping av interessante momenter. Dette skaper mer bredde i intervjuet, samtidig som muligheten til å oppklare eventuelle utydeligheter, misforståelser og lignende også er tilstede (Fuglseth&Skogen 2006: 119; Thagaard 2002: 84).

Med dette er vi inne på et annet viktig aspekt. I sammenheng med oppgavens formål, å kartlegge religionslæreres oppfatning av dialog, er det en forutsetning at spørsmålene som stilles er minst mulig styrende. Samtalen utspiller seg som en form for dialog hvor det er viktig at informanten opplever å være en likeverdig part (Robson 2002: 274). Dette krever at intervjueren har et reflektert syn på sin rolle som intervjuer og egen førforståelse av det som undersøkes, i denne sammenheng dialogbegrepet.

Ved bruk av intervju som metode er tolkning av datamaterialet et av de viktigste elementene i arbeidsprosessen. I tilknytning til dette er det en fordel å reflektere over hva intervjumaterialet egentlig sier noe om. På den ene siden kan en betrakte informantens svar som en nøyaktig gjengivelse av den erfarte virkelighet. I lys av dette perspektivet kan intervjuerens hovedrolle anses å være en slags videreformidler. På den andre siden finner en oppfatningen om at intervjumaterialet aldri vil kunne gjenspeile noen nøyaktig erfaring av virkeligheten. Dette blant annet fordi svarene informantene gir, alltid vil være påvirket av selve intervjusituasjonen. Disse ytterpunktene kan imidlertid settes sammen til en mellomposisjon. I denne mellomposisjonen anses begge ytterpunktene som relevante i den forstand at intervjumaterialet anses som gjengivelser av den erfarte virkelighet, men at det samtidig farges av konteksten informanten befinner seg i. Med andre ord finner det sted en gjensidig påvirkning mellom informant og intervjuer (Thagaard 2002: 83). En slik mellomposisjon ligger til grunn for denne arbeidsprosessen.

3.3 Datainnsamling

Med intervju av religionslærere som utgangspunkt for oppgaven er det mange faktorer å tenke gjennom i forkant av et intervju. I denne prosessen legges grunnlaget for analysen, derfor er et gjennomtenkt forarbeid avgjørende. I de fleste prosjekter, avhandlinger og oppgaver finnes det begrensninger som får konsekvenser for rammen for arbeidet (Thagaard 2002: 83ff). I denne studiens tilfelle er det først og fremst et tidsperspektiv å ta hensyn til, samtidig som rammene for oppgavens omfang på forhånd er satt. Å se dette kun som en begrensning i form av ulempe er imidlertid ikke nødvendigvis et uttømmende perspektiv. Det har sine klare fordeler ved at en tvinges til å arbeide effektivt og på den måten kommer i gang med flere tanke- og skriveprosesser parallellt. Rammene bidrar også til at en må foreta grundige refleksjoner om hva som vil være relevant å innlemme i arbeidet og hva som ikke

nødvendigvis tjener oppgavens hensikt. Dette kan igjen bidra til å gjøre arbeidet tydeligere og mer konsist. Når dette er sagt, er det imidlertid viktig å være bevisst på hvilke konsekvenser begrensningene faktisk har for arbeidet. Et aspekt er at tidsperspektivet og omfanget av oppgaven påvirker de fleste valg og avgjørelser, blant annet i tilknytning til utvalg og informanter, intervjuguide og utføring av intervju.

3.3.1 Utvalg og informanter

Med utgangspunkt i problemstillingen for oppgaven ble en dybdeundersøkelse vurdert som mest hensiktsmessig (Thagaard 2002: 57). I tilknytning til rammene for arbeidet, som beskrevet i det foregående avsnitt, setter denne tilnærmingen grenser for antall informanter. Etter grundig vurdering, endte antallet informanter på tre. At det vil være vanskelig å si noe generelt ut fra dette utvalget er åpenbart, det er heller ikke hensikten i denne studien. Ønsket er å utføre en mer dyptgående analyse av intervjuene. Dette kan ha en viktig funksjon i form av å være en begynnelse på noe som videre forskning kan utdype. Underveis i prosessen ble imidlertid muligheten for å hente inn flere informanter dersom det skulle vise seg nødvendig stadig holdt åpen. Da de tre intervjuene var gjennomført ble datamaterialet vurdert som tilfredstillende. Dette på grunn av at informantene heller utfyller hverandre enn å kontrastere.

Å begrense utvalget til hovedstadsområdet var naturlig, både av praktiske årsaker, men ikke minst muliggjorde det et forholdsvis bredt spekter i arbeidet, da området preges av mangfold. Til tross for argumentasjonen for dybdeintervju og dermed en nedtoning av breddeaspektet, var det imidlertid et ønske å skape mest mulig bredde innenfor de begrensninger som til nå er beskrevet. Dette fordi en undersøkelse som tar utgangspunkt i motsetninger logisk sett gir større sannsynlighet for motsetninger i funnene. Imidlertid kan det også argumenteres for verdien av et mer homogent utvalg. Som resultat av personlig preferanse og nysgjerrighet endte valget på førstnevnte innfallsvinkel.

Relativt tidlig i tankeprosessen oppstod et ønske om en viss spredning i forhold til skoler innenfor den geografiske rammen. Dette fordi elevsammensetningen på de videregående skolene i området ofte varierer etter geografisk beliggenhet. I tilknytning til oppgavens problemstilling er elevsammensetningen på informantenes respektive skoler av interesse. Dette for å undersøke hvorvidt religionslærerne knytter sin oppfatning av dialog til elevsammensetning.

Andre kriterier var å skape noenlunde bredde med tanke på erfaring med religionsfaget, samt kjønn. I tilknytning til dette var det ønskelig å intervju en lærer med lang erfaring med religionsundervisning, og en som har relativt mindre undervisningserfaring i faget. I tillegg til dette oppstod etterhvert ønsket om å få tak i en religionslærer med en bakgrunn og kompetanse som går utover den almenne religionslærerens. Med andre ord en som i tillegg til arbeidet som religionslærer også har arbeidet aktivt med faget i en større pedagogisk og didaktisk sammenheng. Begrunnelsen for disse valgene er en nysgjerrighet for hvorvidt en med lang erfaring fra religionsundervisning oppfatter dialog annerledes enn en med betydelig mindre erfaring. Her ligger også begrunnelsen for valget om å hente inn en informant med erfaring fra religionsdidaktisk arbeid i en større sammenheng. Som nevnt vil ikke funn i den ene eller andre retningen være nok til å si noe på generelt grunnlag. Imidlertid vil det kanskje kunne være en indikasjon på noe som vil være interessant for videre forskning.

Letingen etter informanter var en forholdsvis tidkrevende prosess og startet høsten 2007. Å basere seg på et strategisk utvalg (Thagaard 2002: 57) viste seg relativt tidlig som en fordel for arbeidet. Utgangspunktet for utvelgelsen var å finne frem til religionslærere som representerte ytterpunkter. Dette med tanke på kjønn, alder, erfaring og arbeidsplassens geografiske beliggenhet. Rent konkret gikk prosessen ut på å ringe ulike skoler og forklare situasjonen. Deretter måtte utvelgelsen baseres på tillit til at kontorpersonalet fant frem til egnede personer. Ut fra dette kan prosessen med å finne informanter betegnes både som et strategisk utvalg, men også som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard 2002: 53f).

3.3.2 Presentasjon av informantene

Informantene består av to menn og én kvinne. De har fått tildelt fiktive navn og vil i den videre fremstillingen benevnes som «Are», «Carsten» og «Beate». Samtlige av informantene har master eller hovedfag. Imidlertid er det kun Carsten som har hovedfag innen religion. Religionsfaglig har de to andre universitetstudier av lavere grad.

- Are har arbeidet som lærer i ca. 25 år. Han har vært engasjert i didaktisk og pedagogisk arbeid knyttet til religionsfaget i lang tid. Han anslår at skolen han underviser på har omtrent 15% elever med flerkulturell bakgrunn.

- Carsten har arbeidet som lærer i ca. 30 år. Han har hovedfag i kristendomskunnskap. Han anslår at skolen han underviser på har omtrent 5% elever med flerkulturell bakgrunn.
- Beate har arbeidet som lærer i mindre enn 2 år. I sin beskrivelse av elevsammensetningen på skolen hun arbeider anslår hun at den har omtrent 80% elever med en flerkulturell bakgrunn.

3.3.3 Intervjuguide³

Å utvikle en tilfredstillende intervjuguide var en krevende oppgave. Et viktig aspekt under utformingen av intervjuguiden var å formulere spørsmål som i størst mulig grad var av narrativ art. I dette ligger det først og fremst at spørsmålene oppfordrer til mer enn «ja» og «nei» svar, men ikke minst var det et poeng å få informantene til å berette mest mulig utfyllende (Robson 2002: 270). En annen utfordring var å stille spørsmål hvor egen tolkning av dialogbegrepet ikke la føringer på hvordan informanten oppfattet spørsmålet. I forsøk på å unngå dette, ble spørsmålene utformet mest mulig åpent. Dette viste seg å være en styrke fordi informantene ble tvunget til å reflektere og definere på egenhånd. Imidlertid ligger det også en fare i dette ved at svarene kun beveger seg på et abstrakt og teoretisk nivå. Problemstillingen for undersøkelsen både tillater og krever en viss grad av teoretiske refleksjoner. Imidlertid vil en undersøkelse som kun baserer seg på slike refleksjoner resultere i en ensidig fremstilling. På bakgrunn av dette var det også ønskelig å få informantene til å trekke frem egne erfaringer fra praksis.

I prosessen med å utarbeide intervjuguiden ble det foretatt to prøveintervju. Ett av disse ble utprøvd på en tidligere medstudent som nå har erfaring som religionslærer og ett ble gjort med en person uten religionsfaglig bakgrunn. Gjennom dette ble det gitt en pekepinn på hvilke spørsmål som ville gi nyttig og relevant materiale og hvilke spørsmål som ikke tjente oppgavens hensikt. Med utgangspunkt i det overnevnte var en av de viktigste erfaringene prøveintervjuene gav, betydningen av å formulere spørsmål som inviterte informantene til å beskrive konkrete eksempler fra praksis. De generelle utsagnene i tilknytning til informantenes oppfatning av dialogbegrepet krevde mye refleksjon og var, som nevnt, av stor interesse. Likevel viste betydningen av å utfordre informantene til å trekke frem

³ Jfr. vedlegg.

konkrete eksempler seg å være vel så viktig. Dette fordi de gjennom disse narrative ble «løkka» inn i sin egen virkelighet. På bakgrunn av dette ville det derfor være mulig å få frem en eventuell sammenheng eller spennvidde mellom teoretisk tenkning og praktiske situasjoner (jfr. Afdal 2005: 34).

I likhet med ønsket om å få informantene til å trekke frem egne erfaringer, var det også et ønske om en tydelig begrepsbeskrivelse. Ut fra erfaring med prøveintervjuene ble det i løpet av intervjuet benyttet en rekke begreper i assosiasjon til dialog. For også i dette tilfellet å kunne spore et eventuelt samsvar eller spenn mellom teoretisk tenkning og praktisk bruk, ble informantene til slutt i intervjuet presentert for en rekke begreper som de ble bedt om å beskrive hvordan de tolket i tilknytning til dialog. Oppsummert ble intervjuguiden utformet i kombinasjon av narrative og mer begrepsorienterte spørsmål.

Den ferdige intervjuguiden ble til slutt inndelt etter hovedtemaer for å forsøke å skape en viss struktur både under intervjuet, men også i tolknings- og analyseprosessen.

3.3.4 Intervjuene - gjennomføring og utfordringer.

I kommunikasjonen som fant sted i forkant av intervjuene ble informantene opplyst om at oppgavens foreløpige problemformulering omhandlet religionslæreres oppfatning av dialog, og at dette ville være utgangspunkt for intervjuet. Noe særlig mer informasjon om det tenkte innholdet i fremstillingen ble bevisst unnlatt å gi. Dette fordi det intuitive, fremfor en vel forberedt beskrivelse var mest ønskelig. Imidlertid ble det opplyst om at de gjerne måtte ta kontakt dersom de følte behov for mer inngående informasjon om selve oppgaven eller hadde spørsmål om andre anliggender. Ingen benyttet seg av dette tilbudet.

Allerede under forespørselen om deltakelse i undersøkelsen ble det understreket at identiteten ville tilsløres i den ferdige fremstillingen. For to av informantene var dette ønskelig, den tredje påpekte imidlertid at anonymisering eller ei ikke spilte noen rolle.

Intervjuene ble utført i løpet av januar 2008. Ett av intervjuene fant sted hjemme hos informanten, de andre ble gjennomført på skolene hvor informantene arbeidet. Varigheten på de tre intervjuene varierte fra femti minutter til litt over halvannen time. Hvert enkelt intervju startet med litt informasjon om masteroppgaven og en presentasjon av oppgaven og problemstillingene. Intervjuene ble tatt opp på bånd, etter å ha fått bekreftet at det var i orden at det ble gjort opptak. Informantene ble opplyst om at de ville få anledning til å lese

gjennom intervjuene før noe kom på trykk. Selve intervjuet startet med enkle registreringer av personalia og videre ble det stilt noen forholdsvis åpne spørsmål om religionsfaget generelt. Dette som ledd i å få informanten til å føle seg komfortabel samtidig som spørsmålene var ment å ha en «oppvarmende» funksjon.

En av utfordringene under intervjuene var å stille oppfølgende spørsmål. Ofte kom informantene inn på interessante aspekter som det var ønskelig at de skulle utdype. I denne sammenheng ble det lagt vekt på å ikke stille oppfølgingsspørsmål som var bundet av egen dialogforståelse. Spørsmålene var derfor svært vide og åpne av karakter, slik at det var åpent for å la informanten beskrive eventuelle utradisjonelle oppfatninger (jfr. intervjuguide).

Det semi-strukturerte intervjuet kjennetegnes av at en står forholdsvis fritt, til tross for at en har en intervjuguide å forholde seg til. En utfordring i tilknytning til dette viste seg særlig under ett av intervjuene. Dette fordi informanten kom inn på mange aspekter i svarene sine og til stadighet beveget seg mellom de tematiske delene som intervjuguiden var inndelt etter. At dette var interessant er opplagt, men som intervjuer ble det en utfordring å holde oversikt over hvilke spørsmål som var dekket og hvilke som ikke var besvart. Imidlertid var løsningen å ta seg god tid for å få overblikk og tenke over hva som hadde blitt sagt. Lettere ble det også med en forståelsesfull informant.

Transkribering av intervjuene ble gjort fortløpende etter hvert enkelt intervju og deretter sendt til informantene for gjennomlesning. Samtidig ble de informert om hvilke fiktive navn de var tildelt, sammen med beskrivelsen av hvordan de presenteres i inneværende kapittel. Informantene ble oppfordret til å kommentere transkripsjonen dersom de ønsket dette. En av informantene responderte med kommentarer. Disse omhandlet én skrivefeil og et par kommentarer til anonymisering. Endringene ble utført og informanten ble informert.

For å sikre flyten i de gjengitte transkripsjonene har det blitt foretatt enkelte språklige redigeringer ved å kutte der informanten nøler mye. I tillegg til at det letter leseprosessen, sikrer et slikt grep også at informanten ikke føler seg støtt eller uthengt gjennom fremstillingsformen (jfr. Thagaard 2002: 188).

3.4 Analysetilnærming

Analysen av intervjumaterialet kan gjøres på flere måter. Som et første skritt, kan en skille mellom innholdsanalyse, formanalyse eller funksjonsanalyse (Vestøl 2005: 131f). Denne fremstillingen baserer seg på en analyse av innholdet i intervjuene. Noen funksjons- og formanalyse vil ikke finne sted i fremstillingen. Innholdet vil gjenspeiles ut fra konkrete eksempler på dialog fra praksis, men også gjennom mer abstrakte refleksjoner om hva dialog innebærer, nærmere bestemt i lys av teorifunderte refleksjoner. Det er med andre ord en tosidig innholdsanalyse med fokus både på teori og praksis. Imidlertid er det viktig å understreke at fremstillingen av informantenes oppfatning av dialog er fundert på *min* tolkning av intervjuene.

De teoretiske perspektivene som danner grunnlag for analysen beveger seg i et spenningsfelt mellom dialogfilosofi og dialogdidaktikk. Hovedhensikten er imidlertid å få frem meningsinnholdet i intervjuene, dette gjøres ved å presentere fortolkende beskrivelser av intervjumaterialet (Thagaard 2002: 171). Aspekter ved dette drøftes nærmere i påfølgende avsnitt.

Et viktig moment å ta hensyn til i fremstillingen av intervjuene er å gjøre et tydelig skille mellom det som er primærdata og hva som er vurderinger av primærdata (Thagaard 2002: 178). I analysen av intervjuene blir dette aspektet hovedsakelig ivarett gjennom en todeling av kapitlet. Første del vil være relativt preget av primærdata, mens andre del i stor grad er vurderinger og fortolkede perspektiver på informantenes utsagn. Imidlertid vil også del én preges noe av fortolkninger, dermed kan det oppstå flytende grenser mellom hva som er primærdata og hva som er fortolkninger. I disse tilfellene legges det vekt på å spesifisere og utdype hva som er informant og hva som er tolkning.

Metoden som velges for å analysere intervjumaterialet bør ses i sammenheng med arbeidet sitt formål. Ifølge Steinar Kvale må spørsmålene *hva* og *hvorfor* ligge til grunn for valg av analysemetode. *Hva* viser til det som forskes på, *hvorfor* henspiller på hva som er hensikten med intervjuet. Disse to spørsmålene har blitt belyst i kapittel 1 og 2. I lys av dette kan en så stille spørsmålet *hvordan* (Kvale 1997: 114).

Fremgangsmåten i fortolkningsprosessen har vært å bearbeide materialet ved å strukturere det tematisk. Gjennom denne tilnærmingen har elementer og fenomener gradvis fått tre frem.

Det har vært informantenes uttalelser som har dannet utgangspunktet for analysen. Prosessen kan delvis beskrives som en åpen gjennomlesning og koding for å gi materialet mulighet til å snakke og delvis som en kategorisering ut fra hovedbegreper generert ut fra teori.

De to teoretiske perspektivene, den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep er forholdsvis åpne kategorier som danner et spenningsfelt. Imidlertid har de i denne fremstillingen blitt ytterligere konkretisert gjennom argumentasjon og relasjon. Disse begrepsparene kan sies å ligge nærmere dataverden og anses derfor som mer håndterlige for datamaterialet. I analysen har hensikten være å identifisere aspekter ved informantenes utsagn som kan tolkes i lys av relasjon eller argumentasjon. Vektleggingen av diskusjon, både i teorikapitlet og i analysekapitlet, er resultat av den hyppige forekomsten av begrepet i intervjuene.

Analysen av datamaterialet presenteres i neste kapittel. Som allerede nevnt struktureres kapitlet gjennom en todeling. I første del presenteres informantenes oppfatning av dialog gjennom en kombinasjon av tekstutdrag og mine tolkninger. I andre halvdel spisses fokus og informantenes oppfatning av dialog diskuteres i lys av begrepene relasjon og argumentasjon. Som en nærmere beskrivelse av denne fremgangsmåten kan første del av analysen sies å ha preg av konseptet om grounded theory (Dalen 2004: 46), mens andre del består av en analyse som i større grad er preget av teoribegreper.

4. Analyse av informantdata

4.1 Innledning

Rammen for dette kapitlet er analyse av de data som fremkom under intervjuene med religionslærerne. Fremstillingen vil presentere informantenes oppfatning av dialog ut fra abstrakte refleksjoner, mer konkrete praksiserfaringer og slik den kommer til uttrykk gjennom begrepsanvendelse. Videre vil informantenes oppfatning bli analysert ut fra to dialogdidaktiske perspektiver, henholdsvis den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep. I lys av dette vil det først og fremst være interessant å se hvorvidt informantenes oppfatning av dialog er relasjons- eller argumentasjonsorientert.

På bakgrunn av at informantene i stor utfyller hverandre, heller enn å kontrastere, er det valgt en todelt fremstilling. I første del kartlegges mangfoldet i intervjuene. I den andre delen spisses fokus med hensikt å oppsummere og utkrystallisere sentrale momenter i tilknytning til relasjonelle og argumentative aspekter ved dialogen. Disse momentene vil videre danne grunnlaget for drøfting av materialet i påfølgende og siste kapittel.

4.2 Informantene om RE-faget og dialog

Innledningsvis ble informantene spurt om hvilke oppfatninger de har av RE-faget og hvilken funksjon de mener det har i dagens samfunn. Som bakgrunnsstoff for den videre analysen er disse oppfatningene interessante. I det følgende gis en oppsummering.

Are ser på RE-faget som et takknemlig fag å undervise i. Han har personlig interesse for det i tillegg til en sterk faglig interesse. Han synes faget er spennende og utfordrende og mener det vekker stor interesse hos elevene. Dette betyr imidlertid ikke at elevene arbeider faglig hardt og seriøst med faget. Dette mener han ikke gjelder religionsfaget spesielt, men anser det heller for å være et kulturproblem. Han opplever at mange elever på hans skole er underyttere, og viser til at dette skaper utfordringer for planleggingen av timene.

Med tanke på fagets samfunnsmessige funksjon henviser han til den nye læreplanen og håper den i større grad vil klare å fange opp det han ser på som fagets særpreg, det eksistensielle

elementet. Han synes faget tradisjonelt sett har vært for stofftungt med for mange kunnskapskrav som har ført til et konstant tidspress og en overflatisk gjennomgang av pensum. Han er imidlertid av den oppfatning at den nye læreplanen vil kunne dreie faget mer i retning av å ta vare på det eksistensielle perspektivet. Han henviser til det faktum at det i den nye planen for Religion og etikk kun er tre religioner, og ikke fem, som er obligatoriske. Han håper dette vil føre til et mindre press på kunnskapsbiten og gi mer plass til dialog og refleksjon. Han fremhever også betydningen av at det er et kunnskapsfag, men ser det som særlig viktig at det er et fag som kan gjøre noe med elevene på personlig nivå med tanke på livsvalg og utvikling av identitet. Imidlertid er Are kritisk til den faktiske virkning religionsfaget kan ha for elevenes livsverden. Han viser til at elevene lever i en virkelighet som er preget av en forbruks- og underholdningskultur som er sterkt adskilt fra skolen. Han mener dette resulterer i at mange elever ikke ser en kobling mellom sitt eget liv og skolevirkeligheten.

Beate synes at religionsfaget er et av de mest spennende fagene fordi det er så personlig for hver enkelt. Hun understreker at en av tingene hun jobber mest med er å lære elevene å se ting fra flere sider. Dette begrunner hun med at hun vurderer konfliktnivået på skolen og i samfunnet forøvrig som relativt høyt. I tillegg mener hun det eksisterer en utstrakt uvitenhet og uenighet om det religiøse, og i tilknytning til dette mener hun RE-faget har en viktig funksjon. Beate er av den oppfatning at veldig mange av elevene på hennes skole har et sterkt forhold til religion. Dette, kombinert med at majoriteteten av dem også er vokst opp i Norge og derfor også er preget av den norske kulturen, gjør at elevene har en kompleks og blandet bakgrunn. På grunn av dette mener hun elevene er en fremtidsgenerasjon når det kommer til å se ting fra flere sider.

I likhet med de to andre uttrykker også Carsten et sterkt personlig engasjement for faget og viser til at han har undervist i det i mange år. Han sier at det på én måte er et relativt enkelt fag å undervise i, mens det på den andre siden er en stor utfordring. Med dette mener han at det er vanskelig å planlegge timene i detalj på grunn av alle elevinnspillene som kommer. Carsten velger som oftest å forholde seg til det meste av elevinnspill og anser dem som noe av det mest verdifulle for faget. Dette fordi de ofte er av mer personlig karakter enn de er i andre fag. Imidlertid bidrar dette til at det går med mer tid enn planlagt, og utfordringen ligger i å ta igjen den tapte tiden. Denne uforutsigbarheten ved undervisningen føler han er en større utfordring i RE-faget enn i andre fag han underviser. Han synes det er vanskelig å

avvise elevinnspill, og særlig innspill som dreier seg om personlige erfaringer, oppfatninger og tanker.

De tre informantene gir alle uttrykk for en sterk personlig interesse for faget. I tillegg anser de fagets egenart for å være en arena hvor eksistensielle og personlige perspektiver får komme til uttrykk. Kort oppsummert reflekterer informantene over RE-faget i lys av elevenes identitet, i lys av dagens flerkulturelle kontekst og som et fag presset på tid.

4.2.1 Informantene om dialog - et første blikk

Etter noen innledende spørsmål om faglig bakgrunn, yrkeserfaring samt tanker om RE-fagets funksjon, ble informantene spurt hva de først og fremst tenkte på i tilknytning til dialog. Gjennom denne første responsen ble informantene oppfordret til å fritt trekke inn alt de hadde i tankene. Samtlige av informantene knyttet dialog relativt raskt opp til RE-faget. Med tanke på forutsetningene for intervjuet, samt det faktum at informantene var informert om oppgavens temaområde var dette på ingen måte overraskende. Selv om informantene hadde dette til felles, var det tre svært ulike svar de gav.

Carsten påpeker at han ikke har noe definisjonsmessig forhold til begrepet, men gir en tolkning av begrepet som kan synes å innbefatte alt som er av kommunikasjon mellom lærer og elev. Han sier:

Ja, altså ... jeg ... har ikke noe sånn pedagogisk definisjonsmessig forhold til det, men jeg tenker at det er vel det jeg i all hovedsak driver med. Jeg har som et slags utgangspunkt at hvis ikke elevene har fått komme til orde med de tanker, synspunkter og erfaringer de ønsker, så har vi ikke lykket som vi bør.

Videre knytter han dette opp til utfordringen han nevnte tidligere, at det er lett å sprengte planer i RE-faget, og at det alltid blir hektisk og vanskelig å komme gjennom pensum på våren. En forutsetning for ham i undervisningen er at elevene får uttrykke seg. Dette er i hans øyne dialog. Han forteller at han bruker mye kateterundervisning og mener at det ligger mye dialog i denne undervisningsformen. Dette forklarer han ved at han presenterer fakta for elevene i form av hva en religion står for, hvordan den fremstilles og hva som er hovedelementene ved den. Dialogen mener han kommer til syne gjennom at elevene relativt raskt kommenterer og stiller spørsmål til presentasjonen, i tillegg til at han som lærer forsøker å få dem til å delta aktivt ved å problematisere, sette ting på spissen og provosere.

Carsten er også relativt reservert i sitt svar på hva han anser som hensikten med dialog. Imidlertid gjenspeiler han tidligere uttrykte oppfatninger hvor elevaktivitet er nøkkelford, og sier hovedhensikten for dialog er å engasjere og motivere elevene.

Are sin umiddelbare respons på spørsmålet gjenspeiler en relativt kompleks oppfatning av dialog. Han poengterer at hva som først og fremst faller ham inn med tanke på dialog avhenger av hvilken sammenheng en bruker det i. Imidlertid uttrykker han en oppfatning av begrepet som en konkret undervisningsmetode.

[...] jeg tenker først og fremst dialog mellom mennesker. Ja. Og da tenker jeg at i...altså det er dels et metodisk begrep. Kanskje først og fremst. At det er sånn som den nye læreplanen sier at gjennom dialog så utformes, husker ikke nøyaktig, men synspunkter og liksom ... at det er en kjempeviktig undervisningsmetode og da tenker jeg på mange plan.

Han understreker det metodiske aspektet og beskriver hensikten med dialog som en læringsmetode hvor elevene sammen utvikler kunnskap og hvor de bruker og tilegner seg fagbegreper. Videre trekker han inn klassesamtalen og vurderer den i lys av dialogbegrepet. Han mener at når klassesamtalen fungerer på sitt beste er det god dialog. Forutsatt at det er et trygt miljø i klassen inviterer klassesamtalen til at relativt mange deltar. Han påpeker imidlertid at en forutsetning for at det skal fungere er at læreren har god faglig oversikt, men ikke dytter ferdige svar på elevene. Dersom læreren oppfyller disse kravene og i tillegg har evnen til å kommunisere med unge mennesker kan dialogen oppstå.

Et interessant aspekt er imidlertid at han skiller mellom religionsdialog i samfunnet forøvrig og dialog i skolen. For Are er det av avgjørende betydning at elevene i religionsundervisningen ikke behøver stå frem som representanter for religiøse tradisjoner. Dette mener han er et skille mellom den dialogen som skapes i religionsundervisningen og den dialogen som finner sted i samfunnet forøvrig. Han sier:

[...] når man ser det som undervisningsmetode og sånn, så er det ... ikke elevene primært representanter for noe, for når jeg tenker på religionsdialog, så er det liksom mennesker som er forankret i en tradisjon eller som kaller seg, er kristne eller muslimer eller, som liksom står for noe og skal utveksle synspunkter. Det opplever jeg som, altså det er ... sjelden tilfellet i klasserommet.

Beate er den av informantene som er mest sparsom i sin respons på spørsmålet. Imidlertid er hun den eneste som forsøker seg på en tydelig definisjon av hva hun oppfatter som dialog. Hun trekker paralleller mellom dialog og samtale og trekker også inn diskusjonsbegrepet. Et

viktig aspekt for Beate er at det i dialogen ikke må oppstå situasjoner hvor noen føler seg tråkket på.

Dialog ... tja ... samtale. Kanskje mer direkte oversatt, men. Men i forhold til faget, så tenker jeg på det at man kan diskutere og samtale om noe så personlig uten at man fornærmer noen eller utfordrer noen ... og vise forståelse.

I likhet med definisjonen på dialog er Beate også forholdsvis nøktern i sin beskrivelse av hva hun anser som hensikten med dialog. Dette sier hun er «å bedre atmosfæren og dialogen og åpne for flere synspunkter». Imidlertid er det en sammenheng mellom det hun anser som hensikten med dialog og det hun innledende gav uttrykk for at var RE-fagets viktigste funksjon, henholdsvis det å se ting fra flere sider.

På spørsmål om dialog er et begrep de tenker over i det daglige arbeid som lærer er svarene relativt entydige. Samtlige gir uttrykk for at dialog ikke er noe de tenker over i særlig grad, dette fordi de anser det som en selvfølge. For alle er dialogen implisitt i all undervisning og en forutsetning for at undervisningen fungerer:

Beate:

[...] jeg tenker ikke så mye på det, fordi det er en selvfølge. For meg så ... de fleste timer går på, det er så mye samtale, diskusjon og utveksling av ideer og tanker, spesielt i religion ... at det er liksom hovedkjernen. Så jeg, jeg ... vet ikke helt om jeg tenker noe mer på det enn det.

Carsten:

Eh ... både ja og nei. Jeg ... jeg ... jeg tenker på det i den forstand at jeg er jo av den oppfatning at hvis jeg ikke får til kommunikasjon med klassen i løpet av timen, da er det noe som ikke stemmer. På den annen side, så, skjer det hele tida, sånn at sånn sett så tenker jeg ikke på at nå må jeg passe på å få det til, for det er en del av måten vi jobber på.

Are:

Ikke at jeg tenker på det hver dag som dialog, men det har jo å gjøre med at [...] altså jeg ville jo tenke at ... all god undervisning så må det være kommunikasjon med elevene og det betyr jo at jeg må nå fram til elevene [...].

Are viser inngående kjennskap til gjeldende læreplan og har til en viss grad også gjort seg kjent med Kunnskapsløftet. I refleksjonen over spørsmålene skjer det gjentatte ganger at han på eget initiativ refererer til stedene hvor dialog nevnes i læreplanen. Blant annet refererer

han til det eksistensielle perspektivet og tilknytningen til dialog som er sentralt i innledningen i læreplanen. Han viser også til den nye planen hvor det henvises til dialog som del av den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke seg muntlig, hvor holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre.

Verken Carsten eller Beate har satt seg noe særlig inn i den kommende læreplan, men har god kjennskap til den gjeldende. På spørsmål om de har lagt merke til dialogbegrepet i læreplanen, svarer imidlertid begge avkreftende. Carsten sier han ikke har bitt seg merke i begrepet fordi han anser det som så selvfølgelig at han ikke har opplevd det som et begrep han må ta til seg og være varsom på. I likhet med Carsten uttrykker også Beate at hun ikke har lagt spesielt merke til dialog i læreplanen. Grunnen til dette sier hun er fordi hun anser det som et «standarduttrykk», spesielt innenfor religion, og at det er så selvsagt at hun ikke føler hun behøver å registrere det.

4.3 Dialogens forutsetninger

I påfølgende avsnitt presenteres informantenes oppfatninger av hvilke forutsetninger som må være tilstede for å skape dialog. Disse forutsetningene ble nevnt både på direkte oppfordring, men kom også indirekte til uttrykk gjennom andre refleksjoner.

4.3.1 Generelle forutsetninger

Are anser det som en fordel at RE-faget er lagt til det siste året på videregående. Dette begrunner han med at elevene har fått anledning til å utvikle et trygt klassemiljø, noe som forutsetter god tid. Han mener det er viktig at en kan le av hverandre på en måte som ikke sårer og at elevene opplever at det er rom for å dumme seg ut. Imidlertid påpeker han at det i alle klasser ofte danner seg grupperinger, særlig mellom jenter, og at det oppstår skjulte agendaer som kan være en trussel for det trygge miljøet og dermed også dialogen. Han påpeker at det er mange kompliserte sosiale mekanismer i et klasserom som ikke alltid vil være lett for en lærer å fange opp. I tillegg til at elevene kjenner hverandre godt er det også en fordel at læreren kjenner elevene. I tilknytning til dette er han av den oppfatning at det vil være langt mer utfordrende for en ny lærer å skape dialog enn for en som kjenner klassen godt. Han ser det også som en forutsetning at lærerne har faglig tyngde. Dette kan motvirke at dialog blir til løse diskusjoner uten faglig hold.

Videre påpeker han at dialog er betinget av at det skapes rom til det. I tilknytning til dette tenker han både på at det er tid til det, at det ikke er for mye teoretisk stoff og at det skjer i rom hvor det er praktisk gjennomførbart. Om de fysiske betingelsene for dialogen sier han at det vil være praktisk umulig å ha en klassesamtale i et auditorium hvor det er en forelesning med hele kullet til stede. Han er også kritisk til den nye skoletrenden hvor PC-en er sentrum i skolehverdagen. Dette mener han fører til en daglig kamp for læreren om elevenes oppmerksomhet, noe som ikke kan kombineres med dialog. Han har derfor ingen tro på rene digitale læremidler og sier at å rydde rom for dialog betyr at en må rydde unna pc'en. Som illustrasjon på dette sier han seg enig i:

[...] det som en kommentator i Dagbladet skrev her i forrige uke, husker ikke nøyaktig formuleringen, men det å tenke at elever skal slippes ut liksom, altså det å sitte med en personlig datamaskin og at eleven har sin personlige som de skal ha liksom råderett over og bruke som de vil ... at det skal være det viktigste læringsinstrumentet, det er som å be en om å sitte og slanke seg i en gratis godteributikk.

Beate oppfatter også trygghet som den viktigste forutsetningen for dialog i klasserommet. Hun mener det må være et klassemiljø hvor elevene opplever at de blir hørt og respektert uansett hvilken mening de uttrykker eller hvilken religiøs bakgrunn de har. Hun ser tendenser til at elevene ofte generaliserer på bakgrunn av ensidige fremstillinger i media og mener dette skaper begrensninger for dialogen. På grunn av dette mener hun det viktigste er å fjerne aktuelle fordommer før en går i dialog.

I likhet med Are og Beate nevner også Carsten trygghet som den fremste forutsetningen for dialog. For å skape denne tryggheten forteller han elevene om seg selv og sin familie i forsøk på å slippe dem litt innpå seg selv. Deretter spør han elevene om hvem de er og om de kan fortelle litt om klassen. Dette opplever han skaper en trygghet som åpner for at de nokså raskt kan ha gode og til dels «friske» dialoger.

Videre ble informantene spurt om de synes det er viktig at elevene skal være bevisste på dialogbegrepet. Beate synes det hadde vært flott om de var det, men gir uttrykk for at de neppe er bevisste på selve dialogbegrepet. Imidlertid tror hun de er bevisst på selve prosessen og intensjonen med dialog, uten at de nødvendigvis karakteriserer det som dialog. På bakgrunn av dette ser hun det ikke som en forutsetning, fordi dialogen oppstår uten at de er bevisste på selve begrepet:

[...] ideelt sett så hadde jo det vært flott. Jeg tror nok de er veldig bevisste på det egentlig. De bare vet ikke at det heter dialog.

I likhet med Beate påpeker også Are at dialog like fullt oppstår uten at det er en bevissthet om selve dialogbegrepet som ligger til grunn. Han mener elevene bør være bevisste på dialogbegrepet fordi det er et fagbegrep i læreplanen, men påpeker at det er noe som kommer i andre rekke. Noen forutsetning for dialog anser han det ikke for å være. Han sier:

[...] det kan være kjempegode dialoger uten at de vet at de er med på det.

Carsten skiller seg ut i sin refleksjon rundt spørsmålet. Han mener det er viktig at elevene er bevisste på dialog fordi de gjennom dialogen dokumenterer kompetanse i forhold til faget. Han forteller at han forsøker å bevisstgjøre elevene på at det er et muntlig fag, og at deltakelse er viktig. Han knytter dette opp til karakteroppgjør og påpeker det går utover karakteren til dem som ikke deltar aktivt i dialog. Instrumentalistisk sett mener han derfor det er viktig at elevene er bevisst på dialog. Følgende utdrag fra samtalen gjenspeiler dette:

[...] elever som er flinke, dokumenterer på prøver at de kan alt jeg spør om. Og som jeg vet har masse egentlig å bidra med, men som sitter der og ikke helt tør. De tenker jeg at ... de sitter der og [...] er litt lei seg for, ja, ikke sånn kontinuerlig, men ikke sant, når vi kommer til karakteroppgjør og sånn. Og jeg prøver jo da å si, understreke at, husk at dette er et muntlig fag, og [...] greit dere kan dokumentere kunnskap, eller kompetanse som det heter da, på fremføringer og prøver og sånn, men det er veldig fint om du også kan dokumentere kompetanse etterhvert som vi jobber oss gjennom de enkelte mål.

4.3.2 Kunnskap og dialog

På spørsmål om hvorvidt kunnskap hos elevene er noe de anser som en forutsetning for dialog, er det tre relativt sammenfallende, men motsetningsfylte svar informantene gir. Umiddelbart gir alle uttrykk for at kunnskap ikke er en forutsetning for dialog og at den reelt sett kan svekkes dersom elevene føler de behøver kunnskap for å delta. Imidlertid poengterer alle at kunnskap er forutsetning i visse situasjoner. I samtlige svar oppstod det et spenningsfelt mellom å anse kunnskap som en svekkende faktor for dialog, og kunnskap som en faktisk nødvendighet for dialog.

Beate gir uttrykk for at deltakelse i dialog i prinsippet ikke krever kunnskap, men hun mener kvaliteten på dialogen i realiteten avhenger av kunnskapsnivå. Hun forteller at skolen hun underviser på har mange svake elever. Til tross for dette er hun av den oppfatning at RE-

faget er et av de fagene elevene ofte klarer seg bedre i fordi de har mye kunnskap og tanker om egen religion. Dette mener hun gir elevene en bedre evne til å se betydningen av religion i samfunnet forøvrig og styrker evnen til å se likheter og forskjeller mellom egen religion og andres religion.

Dette spenningsfeltet kommer også til uttrykk i Carsten sitt svar. Han sier spørsmålet avhenger av hvordan en definerer dialog. Videre sier han at elever som spør utfra at de ikke vet, definerer han som dialog. På bakgrunn av dette er derfor ikke kunnskap en forutsetning for dialog. Likevel forteller han at han sjelden inviterer til diskusjon over temaer uten å først ha prøvd å gi elevene en basis å diskutere ut fra. Her mener han at kunnskap blir viktigere, samtidig som han forsøker å skape miljø for at elevene ikke føler at de må ha god kunnskap for å tørre å si noe, undre seg og spørre. Han forteller at han i undervisningen forsøker å:

[...] understreke at her er det i og for seg ikke noe rett eller galt, altså det er ikke noe som er dumt her, alle må få lov å ha sin mening og ... det de skal lære er hva andre oppfatter som rett og galt. Så får de gjøre seg opp sin egen mening. Så ... jeg tror nok kanskje det er lettere for flere å være med i en dialog i religionsfaget, enn det er i mer kunnskapsfag.

Are beskriver sitt syn på kunnskap som forutsetning som dialektisk. Med dette mener han at på et «helt banalt elementært» nivå kan en ikke få dialog uten kunnskap. Dette fordi en uten kunnskap ikke har språk og uten språk har en ikke dialog. Imidlertid mener han at det er her det dialektiske aspektet kommer inn, nettopp fordi det er gjennom å bruke språket en utvikler kunnskap. Imidlertid styrer han refleksjonen inn på det praktiske planet og mener det er forskjell på nødvendigheten av kunnskap i forhold til tema. Dette knytter han opp til et konkret eksempel fra egen undervisning:

Altså hvis man skal ha en diskusjon, for eksempel hadde to jenter her som holdt foredrag om forholdet mellom evolusjonisme og kreasjonisme. De hadde satt deg veldig godt inn i det, jeg hadde gitt dem en del stoff og sånne ting. Og det var ikke akkurat dialog da, men altså, det var ... de kommuniserte med en god del av elevene. Men jeg tror en del av publikum ikke greide å følge med for de skjønnte ikke hva dette her var for noe. Og da fungerte ikke dialogen sånn sett da.

Videre hevder han at dialogen også avhenger av intellektuelt nivå hos elevene, hvilke ressurser de har og i hvilken grad de har satt seg inn i emnet på forhånd. Som en videreføring av påstanden om at betydningen av kunnskap avhenger av tema trekker han inn kvinnesynet i islam. For å få en god dialog om dette temaet anser han det som en forutsetning at deltakerne er informert og ikke baserer seg på fordommer og løst snakk. Tilsvarende må

også de som eventuelt deltar som muslimer ha et reflektert forhold til eget ståsted og være klar over at det finnes et spekter av mangfold. I fortsettelsen av refleksjonen over kunnskap i tilknytning til dialog trekker Are inn filosofisk samtale. Han vedgår at han ikke har drevet noe med dette og mener den nye læreplanen i større grad åpner for en slik undervisningsform. Han sier han kunne tenke seg å forsøke seg på det, men innrømmer samtidig at han er skeptisk og erkjenner at:

[...] jeg synes det virker lovlig naivt disse som [...] misjonerer for dette her. Det er jo det de gjør disse, uten å nevne navn, som selger disse metodene. Men altså det går jo rett og slett på læringssyn og på dypest sett på menneskesyn også. Altså, har vi sannheten i oss? Det er på en måte grunnpremisset, sånn sokratisk de tenker, og [...] sånn kunnskapsmessig så tror jeg det er litt naivt jeg. Altså jeg tror ikke noe på det jeg. Jeg tror vi har evne til å tilegne oss masse, og vi utvikler oss ideelt sett gjennom hele livet, og ved å lese og snakke med andre og oppleve ting så lærer vi mer og mer, og derfor så ... liksom den motsetningen med at vi har sannheten i oss eller at vi er tomme kar, som da den motsatte posisjonen er, det ... det blir liksom en falsk motsetning. For det er ingen som på noe tidspunkt er tomme kar.

4.3.3 Identitet og dialog

Informantene ble spurt hvordan de oppfatter sammenhengen mellom identitet og dialog. Carsten sier han forstår identitet som:

[...] en oppfatning om hvem jeg er og hvordan jeg opplever at andre ser meg. Og da tenker jeg videre at det ... har jo noe med trygghet, egenoppfatning, selvtillit å gjøre.

I tilknytning til dialog kobler han identiteten tilbake til det han tidligere sa om at enkelte elever er såpass utrygge på seg selv at de i mindre grad enn andre våger å delta i dialog. På bakgrunn av dette mener han at elever uten en trygt forankret identitet ikke vil delta i dialogen. Beate mener at dialog kan være utgangspunkt for å utvikle identiteten til elevene. Hun sier at elevene gjennom dialogen får utfordret identiteten, noe hun anser som en viktig prosess. Om dette sier hun følgende:

Mange av de elevene som kommer fra et sterkt religiøst miljø, eller familie, vil jo kanskje få det litt tøft når du utfordrer deres identitet med å komme med spørsmål og ... muligheter og svar som de ikke har fått hjemme.

Hun mener imidlertid at det er en viktig del av skolens funksjon å gi elevene mulighet til å møte andre virkelighetsoppfatninger enn det de møter hjemme. Hun påpeker at når elevene er på videregående nivå er de ofte i en fase av livet hvor de frigjør seg fra hjemmet og

tradisjonelle oppfatninger. I hvilken grad dette skaper problemer på hjemmefronten sier hun avhenger av hvor blandet miljøet de kommer fra er, og hvor lenge familiene har vært i landet.

Are mener at det på et filosofisk og psykologisk plan er sterk sammenheng mellom identitet og dialog. Han sier at i et historisk lys har dialogen blitt viktigere på grunn av dagens postmoderne samfunn. Med dette viser han til at mennesket ikke lenger bærer på en tilskrevet identitet i motsetning til slik det var før. Dette eksemplifiserer han på følgende vis:

[...] at man altså var snekkersønn, liksom hadde det med seg fordi faren din var snekker. Men idag spiller ikke det noen rolle, for i dag er du bartender eller stripteasedanserinne eller hva som helst liksom.

Are er av den oppfatning at dagens individ selv skaper identiteten i møtet med andre. På grunn av dette er identiteten i større grad enn tidligere flytende. Individet utsettes i større grad enn tidligere for impulser utenfra, og derfor er identiteten i stadig endring. I lys av dette mener han det er vanskelig å holde fast på en tydelig identitet. I forhold til dialog mener han det ikke kan være en forutsetning at elevene er forankret i en sterk identitet. Han sier:

Den dikotomien de operer med at vi liksom må bli stødige på hvor vi selv står og så kan vi gå i dialog med andre. Jeg tror på en måte at det blir litt ... altså for store deler av mine elever så er det en litt sånn falsk motsetning, fordi de vet ikke hvor, så veldig hvor de står i en del ... i mange sammenhenger. Og de er kanskje ikke så interessert i det, mulig de aldri kommer dit heller. Så da, da er liksom toget gått på et vis da, for det er jo der vi er da, når de er 18, 19 år.

Med tanke på dialogens funksjon mener Are at skolen i det hele tatt har forholdsvis begrenset betydning. Dette knytter han opp til både utformingen av identiteten og i hvilken grad dialogen har effekt på elevene. Han er av den oppfatning at det som skjer i friminuttene, den uformelle kontakten mellom lærere og elever, og elevsamtaler kan ha vel så stor betydning som den faglige dialogen.

Med tanke på elevsammensetning gir alle informantene uttrykk for at de ser det som et gode at klassen består av elever med forskjellig bakgrunn. Imidlertid kan det synes som om Beate er den som har tenkt mest over hvilke premisser dette legger for undervisningen. Hun sier hun til stadighet reflekterer over elevsammensetningen på skolen fordi hun i norsk kontekst anser den som spesiell, der etnisk norske er i klart mindretall. Hun er overbevist om at denne elevsammensetningen skaper forutsetninger for dialog som ikke nødvendigvis hadde oppstått

dersom elever med etnisk norsk bakgrunn hadde vært i flertall. Hun anser det som en stor ressurs å undervise i en klasse bestående av elever med forskjellig kulturell og religiøs bakgrunn og mener elevene har stor vilje til og interesse av å lære om andre religioner. Hun påpeker også at skolen er et sted hvor elevene kan få andre inntrykk enn de inntrykkene de får hjemme. Dette mener hun skaper en unik dialog i religionstimene. Imidlertid påpeker hun at det kan oppstå utfordringer dersom majoriteten i klassen består av elever med store fordommer mot en spesifikk gruppe i samfunnet. Som eksempel trekker hun frem muslimske gutter og enkelte holdninger som kan dukke opp i forhold til homofili. Disse får da stor påvirkningskraft på sine medelever og utfordringen for henne som lærer er da å få dem «litt vekk fra sin bestemte holdning» og lede dem inn på et annet «spor».

Carsten forteller at når han er så heldig å ha en muslim i klassen prøver han å bruke den eleven så aktivt som mulig. Han understreker imidlertid at det må skje under forutsetning av at eleven har gitt sitt samtykke. På grunn av sin bakgrunn og kunnskap anser han elever med en annen bakgrunn enn den etnisk norske som en enorm ressurs i undervisningen. Han mener det lettere kan oppstå flere og tøffere debatter om blant annet arrangerte ekteskap, samlivsformer og straffemetoder.

Are har to hovedpoeng med tanke på elevsammensetning og dialog. Det ene er at han gjennom alle årene som lærer mener å ha opplevd en positiv utvikling i forhold til elevenes åpenhet med tanke på hvor de står religiøst sett. Likevel påpeker han at en ulempe for dialogen er at svært mange elever ikke har en klar oppfatning om hvor de står, men de er likevel i større grad enn før åpne om egne synspunkter. Det andre poenget er at han opplever at det i forhold til kulturell og religiøs sammensetning har skjedd en markant utvikling på skolen han underviser. I religionsfaglig sammenheng anser han dette som et absolutt gode som gjør undervisningen mer spennende og dialogen bedre. Imidlertid mener han det også skaper utfordringer i form av at elevene selv bør være rimelig bevisste og i stand til å ha en viss kritisk distanse til eget ståsted.

4.4 Informantene om dialog i praksis

Så langt har informantenes oppfatning av dialog hovedsakelig blitt fremstilt i lys av relativt abstrakte refleksjoner. I det følgende vil hensikten være å presentere dialogforståelsen slik den kommer til uttrykk gjennom informantenes egne eksempler fra praksis.

På spørsmål om hun kan nevne en episode hvor hun mener det var god dialog i klassen, sier Beate:

[...] egentlig, sånn generelt i den klassen som jeg har, så ... så er det ganske god dialog. Om de kanskje har noen problemer sånn seg i mellom. Innenfor religionsfaget, så er det ikke noe stort problem. Og de viser en interesse som jeg ikke har sett noe av ... i forhold til når jeg selv gikk på videregående, for eksempel, så var religion noe du måtte ha. Men her er det noe som de virkelig fascineres av, og det, altså viljen til å lære mer om andre religioner og dermed også lære mer om sin egen religion ... kanskje gir dem et annet inntrykk enn det de får hjemme. Så de har en sånn vilje til det, at det skaper en, ja, ganske unik dialog egentlig.

Til tross for at Beate her unnlater å svare direkte på spørsmålet ved å svare på det generelle plan kommer hun likevel inn på dette lenger ut i intervjuet. Her forteller hun at noe hun anser som en fruktbar didaktisk innfallsvinkel til dialog er å finne stoff eller tema som opptar elevene. Hun mener at ting som elevene opplever som urettferdig i stor grad engasjerer til dialog. Det kan være ting fra nyhetsbildet, en uttalelse eller en påstand. Klarer en som lærer å finne frem til slikt materiale skal det lite til for at dialogen oppstår. Hun forteller at hun opplever at religionsklassen hun underviser i «lever av diskusjoner omtrent». Hun oppfatter at elevene setter stor pris på diskusjon i religionsundervisningen. Bortsett fra enkelte ganger hvor elever ønsker å diskutere noe kun for å «fjerne dialogen og lage konflikt», er det sjelden problematisk å diskutere. Videre forteller Beate at hun er opptatt av at elevene skal kunne begrunne det de sier og argumentere for det. Hun viser til at religion som fenomen er basert på tro, og at en begrunnelse for hvorfor elevene mener som de gjør kan være et viktig ledd i å styrke identiteten.

I likhet med Beate opplever også Carsten at det er dialog i religionsundervisningen. På spørsmål om han har et eksempel på dette svarer han at han ikke kunne fått noe enklere spørsmål, for dialog er noe han opplever kontinuerlig. Som eksempel trekker han frem spiritisme som tema i undervisningen. Han forteller at i drøftingen av likheter og forskjeller av fenomener og elementer forteller han elevene at han selv har deltatt i en spiritistisk hendelse. Videre spør han elevene om noen av dem har deltatt i denne praksisen. Dette opplever han alltid at det er, og dermed oppstår dialogen gjennom at elevene forteller om sine ulike erfaringer på området. Utfordringen, sier han, er imidlertid å se til at det ikke kun blir en dialog mellom ham som lærer og en elev.

Videre forteller Carsten at han bruker for lite gruppeundervisning i timene. Han skulle ønske han gjorde det mer, men opplever at faget er så stort og at han er for presset på tid til å ta seg tid til det. Han skulle likevel ønske at han hadde mer tid og kunne dele elevene inn i smågrupper og la dem diskutere sammen der før tema gjennomgås i plenum. Fordelen med dette i forhold til dialog mener han er at de elevene som er mer tilbaketrukket også får anledning til å delta, så sant de føler seg trygge i gruppen. Han gir også uttrykk for at det er flere elever han skulle ønske bidro mer. Hadde han hatt tid til å bruke mer gruppeundervisning mener han det ville trukket flere med i dialogen.

Som et annet eksempel på dialog forteller han at han synes det er spennende å utfordre elevene i timen, gjerne i form av en provokasjon fra ham selv. Han sier han ofte gjør dette, som et ledd i å skape engasjement hos elevene. Imidlertid er han tydelig på at dersom det går på elevenes personlige tro er han tilbakeholden. For å ikke trække noen elever på tærne er han varsom med en slik fremgangsmåte i begynnelsen, men sier han relativt fort lærer seg hvilke elever han kan «trykke litt mer på». Som en annen fruktbar innfallsvinkel til dialog trekker han frem undring. Dette er noe han benytter seg av når han innleder til et nytt tema. Han forteller at han forsøker å finne frem til noe som er «påfallende» eller «noe de vil sperre øya litt opp over». Med andre ord finner han frem til noe som på et eller annet vis engasjerer elevene og får dem interessert i temaet. Som illustrasjon på dette gir han følgende eksempel:

[...] når vi skal snakke om buddhismen, at jeg kan innlede noe med i retning av at buddhismen er en sånn livsfornektende, negativ-til-livet-religion. Altså at jeg på en måte [...] for eksempel da at etter jeg har spurt dem, hva vet dere om buddhismen? -og da kunne jeg dra det dit, liksom provosere med at, ja, men er dere ikke klar over at? -ja, hvordan det? [...] Og så prøver vi [...]. hvem har rett? Så gjennomgår, diskuterer, har dialog, -nå kan vi ta stilling til påstanden.

Innledningsvis i intervjuet knytter Are klassesamtalen opp til dialog. Han betegner dette som en åpen dialog hvor elevene stiller spørsmålene. Dersom tema for eksempel er hinduisme kan typiske spørsmål fra elevene være: hva mener hinduer skjer når mennesket dør? Videre mener han at dette kan utvikle seg til en leting etter mer almenne svar på spørsmål om hva som skjer når mennesket dør. Lærerens rolle blir i denne sammenheng å gi faglig relevante svar, samtidig som han/hun stimulerer til refleksjon og forsøker å få elevene til å tenke kritisk. Som et ledd i evnen til kritisk tenkning mener Are at en god faglig dialog må inneholde argumentasjon som begrunnelse for synspunkter. Som eksempel på dette sier han:

Du kan tenke deg svært konservative bibeltro kristne som, jeg har hatt eksempel på det, som da ikke har hatt, på en måte, vilje til å se at bibelen kan tolkes på andre måter enn den fundamentalistiske de selv bruker. Det mener jeg de bør utfordres på. Og selvfølgelig har de full rett til å beholde sin, men da skal de kunne gjøre rede for den, de skal kunne argumentere for den, som man skal gjøre for et hvert syn. Når det gjelder muslimer, svært konservative [...] altså religionsfaget er et moderne fag sånn verdivurdering da, hvor nettopp kritisk vurdering, åpenhet, dialog er en del av fagets egenart. Og de må også da som fagmennesker, i den grad elever kan sies å være det, utfordres til å også betrakte sin religion ut fra et sånt perspektiv. Den tredje gruppen tenker jeg, som en form for fundamentalister, altså hvis man kan bruke et sånt negativt ord, er de ekstremt religionskritiske som bikker over, kanskje, i den forstand at de kan fremtre som intolerante og lite respektfulle, og helt uten evne til å leve seg inn i religiøse menneskers livsverden. Det er faktisk en del av faget å oppøve en respekt og en holdning til dette, og det vil jeg tenke da skjer gjennom dialog og opplevelsesperspektivet i religionen

Videre sier han at til tross for at det rent språklig kan høres litt pussig ut, kan et godt lærerforedrag eller en historie som når frem til elevene betegnes som dialog. Som eksempel på dette beskriver han en situasjon hvor han opplevde en fullstendig tilstedeværelse hos elevene samtidig som de lot seg engasjere. Utgangspunktet for undervisningen var kristen etikk. I forsøk på å forklare grunnlaget for den kristne etikken tok han i bruk fortellingen om den barmhjertige samaritan. Han opplevde at elevene oppfattet poenget hans, men derimot opplevde han ikke at historien engasjerte dem i noe særlig grad. Videre kom han til å tenke på en hendelse som hadde hendt ham personlig og valgte å fortelle den til elevene, som eksempel på den barmhjertige samaritan i praksis. Kjernen i historien var at han på tur med sin kone kom til å treffe på en narkoman som lå og skrek om hjelp mens mengder av folk gikk forbi. Han fortalte elevene at han i den situasjonen vurderte hvorvidt de skulle gå forbi. Reaksjonen til elevene og effekten av fortellingen beskriver han slik:

Og da var de kjempe nysgjerrige; «hva gjorde du?», liksom. [...] Gjennom fortellingen om da en autentisk historie, det hjalp litt med den barmhjertige samaritan, men veldig mye bedre det jeg fortalte [...]. Så en veldig kort historie, men ... og som eksempel på dialog, altså en fortelling kan også være en dialog når du når fram til elevene, selv om ikke den nødvendigvis stiller et spørsmål igjen. Så er det en form for dialog altså, fordi kommunikasjonen har fungert.

Som konkret eksempel på hva han selv gjør for å åpne for dialog forteller han at han arbeider en god del med samarbeidslæring for å oppøve sosiale ferdigheter hos elevene knyttet til å lytte til hverandre, ikke avbryte og til å forstå at de er forpliktet til å delta. Dette mener han

er «lim» som både er viktig i å bygge opp et godt klassemiljø, og dermed skape et sosialt rom for dialog.

Som en annen fruktbar innfallsvinkel til dialog viser han til et undervisningsopplegg som han har benyttet flere ganger, utviklet av Gunnar Holth.⁴ Han mener dette opplegget kan være en måte å komme rundt problemet han innledningsvis nevnte om at elevene ikke identifiserer seg med synspunkter, ofte fordi de ikke har gjort seg opp noen mening og at de dermed forholder seg likegyldig til ulike synspunkter fordi de ikke kobler sitt liv opp til skolevirkeligheten. Gjennom undervisningsopplegget som han kaller «bunden dialog» tvinges elevene til å ta standpunkter. Han beskriver opplegget på følgende måte:

[...] en form for samarbeidslæring hvor man lanserer en påstand, for eksempel om at mennesker som er døende og som ønsker å få slippe bør få aktiv dødshjelp. Formulert noe i den retning. Og så be elevene om å si at er du helt enig, er du delvis enig, er du delvis uenig eller helt uenig i den påstanden og da må de opp å gå og så skriver de på en lapp hvordan de forholder seg til påstanden, og så går de til ett av de fire hjørnene i klasserommet. Og da er de tvunget inn i en eller annen situasjon hvor det da går et løp videre som ikke vi behøver gå nøye inn på. Men da vil dialogen kanskje bli mer reell for da ... så får de et puff bak til å faktisk ta stilling til et problem. Og når de har et engasjement for noe, særlig de som er klart for eller klart mot, selvfølgelig, så blir det mer temperatur og mer glød i diskusjonen.

Han forteller også om en annen variant av dette i form av rundbordskonferanse, som ikke nødvendigvis skaper så mye glød, men som han likevel mener skaper læring. Fremgangsmåten er å dele klassen inn i grupper, hvor hver gruppe tilfeldig blir satt til å representere en religion over et oppgitt tema. Lærerens oppgave er å lede en form for rollespill hvor elevene, ut fra hvilken religion de representerer, argumenterer i forhold til syn på ekteskap, seksualitet, homofili og så videre. Fordelen ved denne formen for undervisning mener Are ligger i det at en tvinger frem en bred deltakelse i dialogen. Likevel påpeker han til slutt:

Men det er klart, de fleste ekte og gode dialoger de opptrer spontant når elever ytrer sin mening uten å tenke på ... noe som helst, nær sagt, og de spør, eller de er uenige seg imellom og jeg leder på en måte en klassesdiskusjon.

⁴ Undervisningsopplegget er trykket i tidsskriftet *Religion og Livssyn*, 2 2002.

4.5 Argumentasjons- eller relasjonsperspektiv?

Til nå har informantenes synspunkter på dialog blitt fremstilt gjennom eksempler fra praksis, refleksjoner omkring forutsetninger og didaktiske innfallsvinkler. I det følgende vil hensikten være å gi en oppsummering av informantenes forståelse av dialog i lys av argumentative og relasjonelle perspektiver (jfr. kapittel 2).

Som en innledende kommentar til hva han tenker på i tilknytning til dialog viser Are til «den gode gammeldagse klassesamtalen». Han sier at når den fungerer på sitt beste er det dialog. Slik han fremstiller denne klassesamtalen preges den av at elevene stiller spørsmål mens læreren er den som gir elevene faglige relevante svar, samtidig som han/hun stimulerer til refleksjon hos elevene. Som et annet eksempel henviser han til bunden dialog. Det sentrale ved denne undervisningsmetoden er at elevene tvinges til å ta standpunkter som de så skal forsvare gjennom argumenter. Videre er han bestemt på at elever med konservative eller fundamentalistiske oppfatninger bør utfordres og de skal kunne redegjøre og argumentere for synspunkter de kommer med. Imidlertid understreker han elevens rett til å fastholde ved egne synspunkter etter de er gjort rede for.

Beate forteller også at hun er opptatt av at elevene alltid skal begrunne utsagn. I likhet med Are er hun av den oppfatning av at elevene er tjent med å utfordres gjennom argumentasjon. I diskusjonene som finner sted i timene forsøker hun å oppøve denne evnen hos elevene.

Carsten forteller at han ofte tyr til provokasjon i undervisningen. Dette som et ledd i å engasjere elevene og oppøve deres evne til kritisk vurdering. Carsten kan synes å anse seg selv som et dialogredskap, hvor dialogen stimuleres når han utspiller sin lærerrolle. En innfallsvinkel til dialog eksemplifiserer han gjennom undring. Slik han fremstiller denne undervisningsekvensen kjennetegnes undringen av at elevene fritt stiller spørsmål. Imidlertid er utgangspunktet for undringen et tema bestemt av læreren. Undringen ender opp i en diskusjon hvor læreren utøver rollen som provokatør og elevene argumenterer over ulike utsagn. Disse formene for undervisning som informantene her beskriver har klare paralleller til argumentasjonsbasert dialog.

Med utgangspunkt i relasjonelle aspekter på dialog er de tre informantene enstemmige i at trygghet i klassemiljøet er den viktigste forutsetning for dialog i religionsundervisningen. Trygghetsaspektet er noe informantene stadig vender tilbake til i sine refleksjoner. Blant

annet påpeker Are at han oppfatter det som en fordel at RE-faget er lagt til siste året på videregående fordi elevene da har fått utvikle et trygt klassemiljø. I tillegg understreker han også betydningen av den uformelle kontakten mellom lærer og elev og at det som skjer i friminuttene kan ha vel så mye å si for dialogen som det faglige. Beate anser trygghet som den viktigste forutsetningen for at elevene skal oppleve å bli hørt og respektert uansett mening eller religiøs bakgrunn. Carsten forteller at som ledd i å skape trygghet forteller han litt om seg selv og forsøker å slippe elevene innpå seg.

Informantene gir også uttrykk for relativt sammenfallende oppfatning av at undervisningen baseres på et assymetrisk forhold mellom lærer og elev. Kjennetegnet ved denne assymetrien er at lærerens rolle er å veilede elevene til aksepterte normer og verdier innenfor den sosiale og kulturelle konteksten de befinner seg i. Eksempler på dette er Beate sin oppfatning av enkelte muslimske gutter sitt syn på homofili som hun forsøker å «få dem litt bort fra». Are gir uttrykk for en lignende oppfatning og forteller om et fordrag fra en elev hvor det oppstod noen «tekniske vanskeligheter» i forståelsen av den kristne etikken. Her så han seg nødt til å bryte inn og justere elevens oppfatninger. Carsten uttrykker også en forståelse av assymetri mellom lærere og elev gjennom sin rolle som iverksetter av diskusjoner gjennom provokasjon.

Assymetrien i forholdet mellom lærer og elev kan også reverseres i form av at eleven sitter på en dypere kompetanse enn læreren gjør. I slike situasjoner lærer også læreren av elevene. Dette aspektet er fremtredende i de tre informantene sitt udelte positive syn på elever med flerkulturell bakgrunn som ressurs i undervisningen.

Det er samsvar mellom de tre informantenes oppfatning av at elevenes identitet i stor grad er flytende når de befinner seg på videregående trinn. Dette må derfor undervisningen og dialogen ta utgangspunkt i. De gir også uttrykk for at det idéelle for dialog er at flest mulig kommer til orde. Dette korresponderer med det relasjonelle prinsippet om flerstemmighet. Carsten sitt utsagn om mottoet han forteller elevene de bør prøve å leve etter, viser tydelig at målet for dialog ikke nødvendigvis er enighet. Oppsummert kan disse refleksjonene knyttes opp til relasjonsaspektet.

Et av temaene hvor spenningsfeltet mellom relasjon og argumentasjon tydeligst viser seg, er gjennom informantenes tanker om hvorvidt kunnskap er en forutsetning for dialog. Svarene rundt dette tema bærer preg av motsetninger. Samtlige gir umiddelbart uttrykk for at

kunnskap i prinsippet ikke er en nødvendig forutsetning for dialog. I tillegg uttrykker de også at dialogen i realiteten kan svekkes dersom elevene opplever at kunnskap er en forutsetning for å delta. Imidlertid ender de alle opp med å gi uttrykk for at dialogen i praksis avhenger av intellektuelle evner hos elevene. Dette knytter de opp til kvaliteten på dialogen. For å skape en god dialog anser de kunnskap som en nødvendig forutsetning. Med utgangspunkt i at argumentasjonsperspektivet i større grad enn relasjonsperspektivet vektlegger kognitive og intellektuelle ferdigheter ender informantene her opp med et kunnskapssyn i tråd med argumentasjonsperspektivet på dialog.

4.5.1 Informantenes begrepsanvendelse

Et begrep med hyppig forekomst i intervjuene er diskusjon. De tre informantene refererer alle til diskusjon i sine refleksjoner og narrativer om dialog i undervisningen. I tilknytning til dette vil det være interessant å se hva slags diskusjoner det er som fremtrer. Analysen av intervjumaterialet vil i det følgende undersøke hvorvidt det er dialogisk- eller debattorientert diskusjon som er fremtredende. Dette som et ledd i å undersøke hvorvidt det er relasjonelle eller argumentative aspekter som utpeker seg i informantenes oppfatning av dialog.

Samtlige av informantene synes å ubevisst veksle mellom en forståelse av diskusjon som diskusjon med dialogisk karakter og diskusjon i analogi med debatt. Et eksempel på at dette er begreper med flytende og til dels forvirrende grenser for informantene kan illustreres gjennom Carsten sin respons på spørsmålet om han mener dialog egner seg bedre i enkelte deler av pensum enn i andre. Han mener at etikkdelen skiller seg ut i denne sammenheng og refererer til etiske temaer som han som regel gjennomgår mot slutten av året. Gjennom denne responsen reflekterer han over distinksjonen mellom begreper. I utsagnet knytter han dialog opp til diskusjon, for deretter å kritisk vurdere hvorvidt en slik diskusjon kan kobles til dialog, for så å ende opp med å sammenstille diskusjon og debatt. Han sier:

Og det er klart, da går vi rett på diskusjon. Men da blir det ikke på en måte dialog på den måten. Da blir det jo elevene som ... jeg styrer mer en debatt da.

Ved flere anledninger forteller Carsten at han bruker provokasjon som virkemiddel til å engasjere elevene i dialogen. På bakgrunn av denne provokasjonen diskuteres det så hvorvidt utsagnet er holdbart eller ikke. Den diskusjonsformen som oppstår i lys av en provokasjon vil med stor sannsynlighet være en mer debattorientert diskusjon enn diskusjon med

dialogisk karakter. Som et bilde på hvordan han ønsker diskusjoner skal foregå, sier han at han forsøker å få elevene til å leve etter følgende prinsipp:

[...] jeg er inderlig uenig med deg i alt du sier, men jeg vil kjempe til min dødsdag for din rett til å hevde det.

I likhet med Carsten knytter også Beate dialog og diskusjon sammen. Hun sier hun er avgjort tilhenger av diskusjonen og utveksling av idéer, men mener at aggressivitet i diskusjoner ikke hører hjemme i dialogen. Med tanke på overnevnte klassifisering av diskusjon kan det synes som det er en dialogisk preget diskusjon Beate ønsker seg i undervisningen, mens det ofte i realiteten kan synes å være debattorienterte diskusjoner elevene beveger seg inn på. Her ser Beate det som lærerens oppgave å se til at diskusjonen foregår innenfor akseptable rammer, og forsøke å holde diskusjonen på et dialogisk nivå.

Are er den av informantene som opererer med størst spenn i sin uttrykte oppfatning av diskusjon. Han gir flere eksempler på diskusjon som både kan knyttes opp til diskusjon med dialogisk karakter og diskusjon i analogi med debatt. Som eksempel på debattorientert diskusjon står de praktiske eksemplene på «bunden dialog» og undervisning hvor elevene er satt til å forsvare en gitt posisjon eller et standpunkt. Imidlertid kommer den flytende begrepsdistinksjonen til syne når han i fortsettelsen hevder at de fleste ekte og gode dialoger opptrer spontant gjennom elevyttringer, hvor elevene spør eller er uenige seg i mellom og hvor han som lærer leder diskusjonen. Are sine praktiske eksempler gjenspeiler en debattorientert diskusjon, mens refleksjonene i stor grad gjenspeiler dialogiskorientert diskusjon.

Hittil har det vært informantenes egne koblinger av diskusjon og dialog som har blitt presentert. Etter at de selv indirekte hadde vært inne på dette forholdet ble de spurt direkte hvordan de forstår diskusjon i forhold til dialog. Carsten og Beate gir uttrykk for en relativt sammenfallende oppfatning av denne relasjonen, i tillegg samsvarer det også med hva de indirekte gir uttrykk for om denne sammenhengen. De sier begge at diskusjon er noe som inngår som et element i dialogen. Beate peker på at diskusjon i større grad enn dialog innebærer friksjonselementer, noe som tyder på en debattorientert forståelse av diskusjon. Hun sier:

En dialog virker mye mer fredelig enn en diskusjon ... kan bli litt mer opphetet. Men likevel ... en diskusjon, det pleier ofte å vise at man bryr seg om det man snakker om.

På samme spørsmål svarer Carsten:

Jeg definerer vel på et vis det der inn i dialogbegrepet jeg, tror jeg. Fordi dialogen går jo, mellom elevene og meg, men også elevene imellom. Og så, holdt på si, kommer jeg inn når en elev kommenterer noe, så kommenterer jeg tilbake, og så svarer elevene, og så kommer en annen og svarer, og så forholder meg til det [...].

Ut fra denne forholdsvis nøytrale beskrivelsen er det vanskelig å si noe om hvorvidt det er en dialogisk eller debattorientert diskusjon han ser for seg. Imidlertid er det tydelig at diskusjon for Carsten synes å være et implisitt element i dialog.

Are er den som skiller seg mest ut i sin redegjørelse av sammenhengen mellom dialog og diskusjon. Han gir uttrykk for at det er en vanskelig distinksjon og kommer frem til at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom begrepene. I hans øyne kan diskusjonen bidra til å utdype dialogen. Han sier diskusjon i større grad enn dialog har motsetninger og uenighet som utgangspunkt. Imidlertid er han ikke av den oppfatning at det er en absolutt motsetning mellom begrepene. Han påpeker at det også er pedagogiske fordeler ved å lage undervisningsopplegg hvor en fokuserer på motsetninger i forhold til å lage dialogbaserte undervisningsopplegg som har meningsutveksling og undring som utgangspunkt. Han erkjenner imidlertid at en fare ved denne formen for undervisningsopplegg er at den kan medvirke til å bygge opp under motsetninger. Styrken ved at elevene representerer motsetninger i en diskusjon mener han ligger i at en får en belyst aspekter som er nødvendige å få frem i dialog. Slik jeg tolker dette, gjenspeiler Are her en motsetningsfylt forståelse av diskusjon.

Utsagnet om at det har pedagogiske fordeler å fokusere på motsetninger i forhold til undervisningsopplegg som bunner i meningsutveksling og undring, ligger etter min oppfatning nært opptil en debattorientert forståelse. Imidlertid er tanken om at en gjennom diskusjon får belyst aspekter som er nødvendige å få frem i dialogen, i tråd med en mer dialogiskorientert forståelse av diskusjon.

I likhet med forståelsen av diskusjon og dialog synes heller ikke distinksjonen mellom samtale og dialog å være særlig viktig i informantenes oppfatning av begrepene. Carsten forteller at han rent definisjonsmessig ikke ville satt likhetstegn mellom de to begrepene, men presiserer at han i den praktiske hverdag ikke skiller spesielt mellom dem. Are anser samtalen som et synonym til dialog, og gjør rede for forholdet mellom samtale, diskusjon og

dialog ved å si at samtalen kan ses som dialog, mens diskusjon kan anses som en form for samtale hvor en er uenige. Beate sier hun opplever at dialog er litt mer åpent og filosofisk enn samtale. Hun utdyper dette ved å si at hun anser dialog som mer abstrakt, hvor en er ute etter muligheter og løsninger, mens samtaler er mer konkrete. Målet for en samtale ser hun som utveksling av informasjon, mens målet for dialogen er større forståelse av en sak.

4.5.2 Informantene om dialog – et siste blikk

Det siste spørsmålet informantene ble stilt er hvorvidt de anser dialog som et viktig begrep eller om de oppfatter det mer som et «pynteord». Samtlige sier at dialog er et viktig begrep. Imidlertid gir de alle uttrykk for at dialog i mange sammenhenger lett kan fungere mer som et politisk korrekt begrep. Carsten svarer spontant og er udelt positiv i sitt svar på at dialog er et viktig begrep. Igjen kommer han inn på at han anser dialog som en selvfølgelighet. Dette aspektet er bærende gjennom hele intervjuet med Carsten. Samtalen utspiller seg på følgende vis:

Ingvild: Til slutt, mener du dialog er et viktig ord, ell ... ?

Carsten: - Ja! Det ... det er det.

Ingvild: Så du ser ikke på det som et pynteord?

Carsten: Jooo, det kan det sikkert være, men jeg [...] altså jeg syns det er så opplagt. Jeg kan ikke tenke meg en undervisning uten dialog, jeg. Så det er vel sånn at når jeg leser de her planene så ... jeg ser det ikke på en måte, jeg. Fordi at det er så, -ja selvfølgelig!

Halvveis i intervjuet forteller Are at et aspekt ved dialog er at det ofte kan oppfattes litt:

[...] kattermykt da, for å bruke en dårlig Valla-allusjon. At man liksom skal være forsiktig og ikke være kritisk, verken i forhold til religionene og kanskje enda mer i forhold til representanter for religionen [...].

Når han til slutt blir spurt hvorvidt han ser på dialog som et viktig begrep, svarer han at det er et «utrolig politisk korrekt» begrep som lett kan henges på i alle mulige sammenhenger. På bakgrunn av dette anser han det som en utfordring å få det til å fungere som noe mer enn et pynteord. Som en mulig håndtering av dette dilemmaet mener han det er viktig for religionsfaget at dialog primært er en metodisk didaktisk kategori, og at det er en faglig dialog basert på kunnskaper elevene skal ta del i. Som resultat av dette er håpet hans at dette

vil formidle en dialogisk holdning som kan bidra til samforståelse og toleranse i et samfunn preget av kulturelt og religiøst mangfold.

På samme spørsmål vedgår Beate at:

Jeg så kanskje på det som et pynteord, litt mer enn det jeg nå gjør, for nå har jeg jo måttet fokusere på ordet i snart en time.

På oppfølgende spørsmål om hun har en annen oppfatning av dialog ved intervjuets ende enn i begynnelsen svarer hun avkrefteende. Hun opplever at hun har samme mening, men sier den er litt lenger fremme i bevisstheten. At dialog ofte oppfattes som et politisk korrekt begrep mener hun bunner i at det anses som en selvfølge. Avslutningsvis gir hun uttrykk for en oppfatning som samsvarer med det de alle har gitt uttrykk for. Hun sier:

[...] altså om det er en samtale, diskusjon eller dialog, det tror jeg er revnende likegyldig for veldig mange.

4.6 Oppsummering

I inneværende kapittel har informantenes forståelse av dialog blitt presentert gjennom utdrag fra intervjuene, samt min tolkning av ulike utsagn. Utsagnene har blitt vurdert ut i fra hvordan de presenteres i forhold til relasjonelle og argumentative aspekter. Informantenes begrepsanvendelse har i hovedsak blitt analysert i lys av diskusjonsbegrepet. Årsaken til vektleggingen av diskusjon både i inneværende kapittel og teorikapitlet er den hyppige forekomsten av begrepet i intervjuene. Drøftingen av begrepet har omhandlet hvorvidt det er en debattorientert eller dialogiskorientert diskusjon de opererer med. Som nevnt i kapittel to har drøftingen av informantenes begrepsanvendelse en underordnet funksjon i form av å utdype og belyse hvorvidt det er relasjonelle eller argumentative aspekter som utpeker seg i informantenes oppfatning av dialog. I påfølgende kapittel vil det i lys av oppgavens problemstilling oppsummeres og konkluderes på bakgrunn av funnene som er presentert.

5. Konklusjon – oppfatninger av dialog

5.1 Innledning

I det foregående kapittel har det blitt gjort rede for informantenes refleksjoner omkring dialog. Det har også blitt skissert hvordan de opererer med begreper som kan knyttes til dialog, i den sammenheng særlig diskusjonsbegrepet. Det belyste spenningsforholdet mellom relasjon og argumentasjon vil være bærende perspektiv også i dette avsluttende kapitlet. Rammen som helhet vil være en oppsummering og konklusjon av viktige momenter. På bakgrunn av dette vil første del omhandle informantenes dialogforståelse i lys av teori og praksis. Videre diskuteres undersøkelsens funn i lys av studien til Lied. Avslutningsvis løftes blikket, og spørsmål som har reist seg med tanke på videre forskning presenteres.

5.2 Teori og praksis

Den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep ble innledningsvis presentert som argumentasjon versus relasjon. Det ble også understreket at de to opprinnelige kategoriene er forenklete perspektiver. Som videreføring av dette kan derfor kategoriseringen gjennom argumentasjon og relasjon kunne sies å være en ytterligere forenkling. Imidlertid er det nødvendig med en forenkling av virkeligheten når en kategoriserer. Dette bidrar til å spisse fokus og muliggjør at sentrale elementer får tre tydeligere frem.

Et viktig moment, som tidligere nevnt, er at informantene i stor grad utfyller hverandre. På bakgrunn av det som til nå er gjort rede for, finnes det ingenting som tilsier at noen av informantenes uttrykte oppfatning av dialog kan plasseres kun innenfor én av kategoriene. Derimot har vi med utgangspunkt i intervjumaterialet sett at informantenes forståelse av dialog beveger seg innenfor et stort spenningsfelt. Kategoriene har fungert som ledd i å belyse sentrale aspekter i lærernes oppfatninger av dialog.

Et fremtredende aspekt ved informantenes dialogforståelse er at dialog langt på vei oppfattes som synonymt med *engasjert samtale*. Videre kan det synes som om dette engasjementet i

størst grad kommer til uttrykk gjennom diskusjoner. I seg selv angir ikke diskusjonsbegrepet hvorvidt det dreier seg om diskusjon med dialogisk karakter eller om det er en debattorientert diskusjon. Imidlertid har vi sett at flere av diskusjonstilfellene som diskuteres kan tolkes i lys av den debattorienterte varianten. Dette gjelder først og fremst de konkrete praktiske eksemplene. De mer abstrakte utsagnene rundt diskusjon kan i langt større grad plasseres i rammen av dialogiskorientert.

På bakgrunn av dette er et av hovedfunnene i undersøkelsen at religionslærerne ikke synes å operere med tydelige begrepsdistinksjoner. I intervjuene skiller de mellom begreper som diskusjon, samtale og debatt når de spesifikt blir bedt om å definere, men påpeker selv at det i den daglige praksis ikke eksisterer noen særlig distinksjon. Dette bekreftes også gjennom refleksjonene deres hvor de med glidende overganger uoppfordret relaterer begrepene til dialog. I tillegg uttrykker de også lignende oppfatninger med tanke på dialogens funksjon. Det skilles mellom en teoribasert og praksisbasert tolkning, hvor dialog sett i et teoretisk lys er et viktig begrep. I praksis derimot, er de av den oppfatning at begrepet ofte fungerer som et ledd i å fremstå politisk korrekt.

Som en enkel oppsummering kan dialogforståelsen til informantene tolkes både i lys av et argumentasjonsperspektiv hvor den debattorienterte diskusjonen er bærende, og i lys av et relasjonsperspektiv hvor den dialogiskorienterte diskusjonen er fremtredende. Dette gjenspeiles gjennom den iverksatte beskrivelsen av dialog og gjennom mer abstrakte refleksjoner som ikke knyttes opp til praksis i like stor grad. På bakgrunn av dette kan det dermed sies at informantene skiller mellom en teori- og praksisfundert oppfatning av dialog.

5.2.1 Kommentarer til funn i intervjumaterialet

At de tre informantene synes å skille mellom dialogens praktiske og teoretiske funksjon er et interessant aspekt. I kombinasjon med det faktum at begrepsoperasjonaliseringen i deres omtale av den daglige praksis er relativt flytende, mens grensene tydeligere kommer frem på oppfordring om å definere, vitner disse resultatene om et sprik mellom teori og praksis.

Innledningsvis ble den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep presentert som relasjon *versus* argumentasjon. På bakgrunn av funnene i intervjumaterialet ser en at dialogforståelsen kan ses i lys av relasjon og argumentasjon. Sagt med andre ord ble det

i presentasjonen av kategoriene fokusert på motsetninger, mens oppfatningen informantene har av dialog krever en kombinasjon av perspektivene.

Gjennom eksemplene og de didaktiske innfallsvinklene informantene presenterer, synes den praksisfunderte forståelsen informantene har av dialog å dannes på bakgrunn av hva som fungerer undervisningsmessig. I dette ligger det at lærerne presenterer de eksemplene de har anvendt på elevene og som de oppfatter fungerte i en eller annen forstand, først og fremst ved å skape engasjement. Det er med andre ord en praksisgenerert begrepsdanning og en pragmatisk forståelse av dialog de gir uttrykk for gjennom disse eksemplene.

Til tross for at informantene uttrykker en motsetningsfylt dialogforståelse er det imidlertid konsistens i utsagnene deres. Blant annet kommer dette til syne gjennom informantenes uttalelser om dialog som ikke relateres til konkrete eksempler. Disse korresponderer med de normative oppfatningene av dialog de gir uttrykk for gjennom sitt syn på RE-faget og dialogbegrepets funksjon i dagens samfunn (jfr. 4.2 og 4.5.2). Motsatt kan også den praksisfunderte oppfatningen av dialog sies å være i tråd med den praksisfunderte funksjonen de tilskriver begrepet (jfr. 4.5.2).

5.3 Funn i undersøkelsen i lys av Lied

Med utgangspunkt i relasjonelle og argumentative perspektiver på dialog vil det i det følgende vendes tilbake til den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep slik de ble beskrevet innledningsvis. Lied sin konklusjon er at dialog i tråd med den klassiske dialogen overser mye av den reelle samhandlingen som skjer i klasserommet. Den er derfor ikke egnet til å fange opp sentrale aspekter ved det hun anser som dialog i klasserommet. Dette mener hun imidlertid at det utvidede dialogbegrep fanger opp.

Lieds artikkel kan sies å ha både et deskriptivt og normativt utgangspunkt. Det normative aspektet fremtrer allerede innledningsvis hvor hun erkjenner at hun forholder seg kritisk til den klassiske dialogen og flagger det utvidede dialogbegrep som korrekt og ønskelig pedagogisk fremgangsmåte. Det deskriptive elementet kommer til uttrykk gjennom de konkrete elevyttringene hun viser til for å illustrere fordelene ved å ha en praksis basert på det utvidede dialogbegrep. Med tanke på problemstillingen for denne oppgaven er dette et aspekt som er viktig å belyse. Som tidligere understreket er utgangspunktet for denne studien

ikke å moralisere over hvorvidt informantenes praktisering og oppfatning er riktig eller gal. Utgangspunktet for studien er å kartlegge den faktiske forståelsen slik den kommer til uttrykk gjennom praksiserfaringer og mer abstrakte refleksjoner.

På bakgrunn av intervjuene med religionslærere i videregående skole kan det synes som den klassiske dialogen, sett i lys av det argumentasjonsbaserte perspektivet, faktisk fanger opp mye av den reelle samhandlingen i klasserommet. Det utvidede dialogbegrep, sett i lys av det relasjonsbaserte perspektivet, synes imidlertid ikke å fange opp den reelle samhandlingen i klasserommet. Kategorien egner seg bedre til å fange opp dialogen slik den kommer til syne gjennom informantenes idéelle oppfatninger av dialog. Imidlertid har begge de to kategoriene vist seg som nyttige perspektiver i karteleggingen av religionslærernes oppfatning av dialog.

At informantene kun befinner seg innenfor én av kategoriene er ikke tilfellet. I sine uttalelser om dialog veksler de mellom oppfatning preget av relasjon og argumentasjon. Det er imidlertid særlig ett moment som er interessant i denne sammenheng, henholdsvis samtlige av informantenes vektlegging av trygghet som forutsetning for dialog i praksis. Ser en dette i lys av at dialog i stor grad oppfattes som *engasjert samtale praktisert gjennom diskusjon* (jfr. 5.2), oppstår det her en sammensmelting av begrepsparene skissert i kapittel to (jfr. 2.4.1). Tilsynelatende knytter informantene sammen elementer fra både relasjons- og argumentasjonsperspektivet. Oppfatningen informantene har av dialog er med andre ord en mer syntetiserende oppfatning enn dialogen som Lied skisserer. For å kunne fange opp både de praktiske og de mer abstrakte oppfatningene informantene har av dialog, må den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep kombineres.

5.3.1 Dialog som diskusjon mellom unge voksne

Til tross for det faktum at funnene til Lied ikke korresponderer med funn for denne undersøkelsen, må det understrekes at dette ikke nødvendigvis svekker eller avkrefter Lieds empiriske funn. Dette på bakgrunn av at utgangspunktet til Lied er KRL-faget, mens denne undersøkelsen har tatt utgangspunkt i RE-faget i videregående skole. Implisitt i dette ligger det altså en stor forskjell ved at Lied først og fremst tar for seg barn, mens denne undersøkelsen tar utgangspunkt i et fag som har med unge voksne å gjøre.

At Lied og Svare innledningsvis ble karakterisert som henholdsvis kontrasterende og kombinerende må også ses i lys av dette aspektet. Svare har i sin drøftelse av dialogiske idealer voksne mennesker som utgangspunkt. Dette står i kontrast til Lied som tar utgangspunkt i KRL-faget og barn. Dette aspektet må tas i betraktning med tanke på begge sin dialogforståelse.

En mulig tolkning av informantenes sterke assosiasjoner mellom dialog og diskusjon kan gjøres i lys av dette. Unge voksne vil i større grad enn barn i grunnskolen ha en definert tilhørighet og evne til refleksjon, dette til tross for at informantene gir uttrykk for at elevene ikke nødvendigvis er forankret i en stabil identitet. Derfor synes det også å gi mer mening å ha diskusjoner på dette nivået enn i grunnskolen.

5.4 utfordringer til videre forskning

Denne undersøkelsen kan på et vis beskrives som eksplorerende. I dette ligger det at dette arbeidet er det eneste i sitt slag, med særlig fokus på videregående nivå.⁵ Imidlertid gir ikke funnene i undersøkelsen, med tre religionslærere som utgangspunkt, grunnlag for å trekke slutninger på generelt grunnlag om oppfatninger av dialog blant religionslærere.

Særlig interessant er det at informantene uttrykker en relativt sammenfallende oppfatning av dialog. Informantene assosierer dialog med diskusjon, og deres oppfatning av begrepet har blitt karakterisert som engasjert samtale. Undersøkelsen har påvist at det er en annen type dialog og dialogpraksis lærerne legger til grunn for sin undervisning enn de dialogiske idealene som kommer frem i litteratur både hos filosofiske klassikere og norske didaktiske bidrag. I det følgende presenteres de spørsmål som har reist seg på bakgrunn av funnene i undersøkelsen.

5.4.1 Læreplanforskning

En styrke ved kategoriene i Lieds artikkel er at de i motsetning til dialogfilosofien tar utgangspunkt i skolevirkeligheten. Imidlertid viser det seg gjennom det som til nå er presentert at en ensidig fokusering på den ene eller andre ikke nødvendigvis fanger opp den

⁵ Såvidt meg bekjent.

virkeligheten lærere selv oppfatter seg innenfor. Lied påpeker at all undervisning foregår innenfor institusjonaliserte rammer (jfr. Lied 2005). Disse rammene legger premisser for hvordan lærere og elever utøver sin rolle. Implisitt legger det også premisser for dialog, og videre for læreres oppfatning av dialogbegrepet.

I skrivende stund står RE-faget på terskelen til innføring av ny læreplan hvor det legges vekt på ferdigheter og kompetanser. I denne sammenheng gjøres også dialog til en kompetanse, noe som innebærer at elevene skal dokumentere at de kan føre dialog. I lys av dette er det opp til lærerne å definere hva som ligger i konkrete ferdigheter, også dialog. I artikkelen «Nye læreplaner – nye kompetansemål» (2008) redegjør Jon Magne Vestøl for kompetansemålene i RE-planen. Han viser til at kompetanseområdet som omhandler kommunikasjon i planen angis gjennom verb som «samtale», «føre dialog», «diskutere» og «drøfte». Disse verbene antyder et spenningsfelt mellom kommunikasjon som empatisk-lyttende og kommunikasjon som mer kritisk-utfordrende (Vestøl 2008: 1f).

I lys av funnene for denne studien ser vi at disse verbene i høy grad korresponderer med verbene som informantene benytter seg av i sine refleksjoner. I tillegg finner vi også igjen tilsvarende spenningsfelt som i denne undersøkelsen er påvist gjennom diskusjonsbegrepet.

Dette reiser flere spørsmål. Først og fremst kan en spørre hvorvidt det faktisk at religionslærere er forpliktet til å definere hva de legger i de ulike kompetansemålene vil føre til en tydeliggjøring av dialogbegrepet. Videre vil det være interessant å undersøke hvilken retning en eventuell tydeliggjøring av begrepet vil føre dialogen.

5.4.2 Syntetisering av dialogfilosofi og dialogdidaktikk

Som en kommentar til dialogfilosofien som innledningsvis ble skissert, kan det ut fra funnene i lærerintervjuene synes som om den ikke fanger opp den virkeligheten lærerne befinner seg i. En mulig innvending til dette er imidlertid at dialogfilosofien heller ikke er utarbeidet med skolen som utgangspunkt. Likevel er det et poeng, i lys av denne undersøkelsen, at skoleverden er mer komplisert enn skjematisk og kategorisering som finnes i både den filosofiske og didaktiske litteraturen. Informantene uttrykker en oppfatning av dialog som viser at det er forskjell på praksis og teori. Lærerne opererer med flytende begrepsdistinksjoner, og gir også eksplisitt uttrykk for at den teoretiske distinksjonen ikke er viktig i den daglige praksisen.

Det må imidlertid advares mot å bli for begrepsfiksert. Det er tross alt en lærervirkelighet det dreier seg om og derfor kan en for ensidig fokusering på begrepsbruken tilsløre virkeligheten. I denne undersøkelsen har begrepene spilt en forholdvis stor rolle, imidlertid har dette vært som et ledd i å kartlegge oppfatninger av dialog, ikke som ledd i å komme med normative utsagn. Det undersøkelsen imidlertid kan si noe om, er hvor viktig det er å ta hensyn til lærervirkeligheten i den videre utviklingen av dialogdidaktisk arbeid. Tross alt er det lærerne som faktisk skal knytte sammen de to aspektene pedagogikk og filosofi.

På bakgrunn av dette vil en utfordring til videre forskning være å utvikle didaktiske bidrag som tar hensyn til dette forholdet mellom teori og praksis. Å gjøre flere studier med andre utvalg vil bidra til å enten underbygge eller avkrefte om funnene som er gjort i denne studien kan sies å være representative.

5.5 Avslutning

Hensikten for denne undersøkelsen har vært å belyse oppfatninger av dialog blant religionslærere i videregående skole. Tre informanter har i denne sammenheng gitt uttrykk for en relativt sammenfallende forståelse, hvor dialog i hovedsak oppfattes som engasjert samtale i assosiasjon til diskusjon. Det er påvist et sprik mellom den teoretiske og praktiske forståelsen av dialog, hvor den praktiske oppfatningern av dialog tilsynelatende baserer seg på en pragmatisk forståelse og praksisgenerert begrepsdanning. Den teoretiske oppfatningen tydeliggjøres gjennom abstrakte refleksjoner, hvor informantene selv påpeker en eksisterende ubalanse mellom dialogens definisjonsmessige karakter og den praktiske implementeringen.

Utvalget og rammene for undersøkelsen gir ikke grunnlag for slutninger om dialogforståelse blant religionslærere generelt. Derimot kan det med sikkerhet utledes en slutning om at det foreligger en rekke muligheter for videre forskning på området. I lys av dette er håpet at dette arbeidet kan fungere som inspirasjon eller forstudium til videre didaktisk og empirisk forskning.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål:

- Navn?
- Skole?
- Alder?
- Hvilken bakgrunn har du utdanningsmessig?
- Hvor lenge har du undervist i Religion og etikkfaget?
- Hvilket læreverk/lærebok bruker du?
- Hvordan vil du beskrive skolen du underviser på med tanke på elevsammensetning?

Eksempler fra praksis:

- Hva tenker du om faget Religion og etikk og dets funksjon i dagens samfunn?
- Hva tenker du først og fremst på når jeg sier dialog?
(Hensikten/målet med dialog?)
- Kan du huske en situasjon hvor du mener det var god dialog i klassen?
(Hvis ikke; kan du beskrive en tenkt situasjon?)
- Kan du huske en klassesituasjon hvor du mener det motsatte av dialog oppstod?
(Hvis ikke; kan du beskrive en tenkt situasjon?)
- Vil du si at dialog er et begrep du tenker over i ditt daglige arbeid som lærer?

Læreplanen og dialog:

- På hvilke felt mener du dialog er særlig aktuelt i faget?
(Mener du dialog egner seg mer i enkelte deler av pensum enn andre?)
- Har du lagt merke til selve dialogbegrepet, enten i gjeldende eller ny?
(Hva sier det isåfall?)
- I *Generell del* av læreplanen står det at «Oppforstringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier». Hva tenker du om dette i tilknytning til dialog?
- Hvor viktig mener du det er å ha gode kunnskaper om det en deltar i dialog om?
(Er det mulig å delta i dialog uten spesielle kunnskaper om emnet? Legger læreplanen opp til denne typen kunnskaper?)
- I hvilken grad mener du elevene dine er i stand til å gjennomføre en dialog?
(Mener du elevene har nok kunnskaper?)

Didaktiske faktorer: forutsetninger og utfordringer

- Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede i klasserommet for å kunne skape dialog?
- Hvilken rolle mener du læreren har med tanke på dialog i klasserommet? (Hvordan skal læreren opptre?)
- Er det enkelte situasjoner du ser for deg som mer praktiske enn andre til å kunne gjennomføre en dialog? (Enten i grupper, i plenum etc.)
- Mener du at elevene selv skal være bevisste på dialogbegrepet?
- Kan du nevne en eller flere didaktiske innfallsvinkler du mener er gode åpninger for dialog?
- Hva tenker du om læreboken og dens rolle i tilknytning til dialog?

Dialog i offentlige dokumenter:

- Hvilke tanker har du om sammenhengen mellom identitet og dialog?
- I *NOU1995:98* står det at skolen er en møteplass for alle elever uansett bakgrunn. Hvilke tanker gjør du deg om forholdet mellom elevsammensetning og dialog?
- Hvilke muligheter mener du religionsfaget har for å skape dialog?
- I hvilken grad mener du at oppøving i dialog kan hjelpe elevene videre i samfunnslivet?

Begrepsforståelse:

- Til slutt vil jeg lese opp noen begreper og da vil jeg gjerne at du forteller meg hvordan du tolker begrepene i tilknytning til dialog:
 - Konflikt
 - Monolog
 - Diskusjon
 - Samtale
 - Argumentasjon
 - Ytringsfrihet

Annet:

- Er det noe du vil legge til?

Referanser

- Afdal, Geir (2005). *Tolerance and curriculum. Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*. Oslo. Det teologiske Menighetsfakultet.
- Buber, Martin (2004). *Between Man and Man*. London and New York. Routledge.
- Børresen, Beate og Malmhester, Bo (2003): *La barna filosofere – Den filosofiske samtalen i skolen*. Oslo. Høyskoleforlaget.
- Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abtast Forlag.
- Eidsvåg, Inge (2002). «Dialog eller debatt?», i *Samtiden: Tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*. 4: 2002.
- Freire, Paulo (1999): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Freire, Paulo (2003): «Om frigjerande pedagogikk og dialog», i *De undertryktes pedagogikk*. Oslo. De norske bokklubbene.
- Fuglseth, Kåre & Skogen, Kjell (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Gullbekk, Eystein (2004): «Med dialog på timeplanen - Halima sin KRL-time», i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 88. Oslo. Universitetsforlaget.
- Habermas, Jürgen (1999): *Kraften i de bedre argumenter: Om diskursetikk og herredømmefri samtale*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Hareide, Dag (2007): «Dialog som den smale sti». Kronikk i *Aftenposten*. Publisert 24.01.2007 på: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article1613708.ece>. [Lesedato: 29.02.2008].
- Kristiansen, Aslaug (2004): «Martin Bubers dialog blant andre undervisningsdialoger: Egenart og muligheter», i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 88. Oslo. Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Lied, Sidsel (2004): *Elever og livstolkningspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Høgskolen i Hedmark.
- Lied, Sidsel (2005): «Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget: Et asymmetrisk eller dialogisk forhold?», i *Prismet 1: 2005*.
- Læreplan (1993): *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generell del*. Oslo. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

-
- Læreplan (1996): *Læreplan for faget Religion og etikk i den videregående skolen*. Oslo. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nicolaisen, Tove (2001): «Dialog i KRL-faget», i *Prismet 2: 2001*.
- NOU (1995): *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Norges offentlige utredninger, nr 9-1995. Oslo. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Rasmussen, Sara Azmeh (2007): «Dialog som en blindvei». Kronikk i *Aftenposten*. Publisert 22.01.2007 på: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article1610675.ece>. [Lesedato: 29.02.2008].
- Robson, Colin (2002): *Real World Research*. 2. utgave. Blackwell Publishers.
- Svare, Helge (2006): *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo. Pax Forlag.
- Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2.utgave. Bergen. Fagbokforlaget.
- UDIR (2008): «Læreplan i Religion og etikk», i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo. Utdanningsdirektoratet. Kunnskapsdepartementet.
- Vestøl, Jon Magne (2008): «Nye læreplaner – nye kompetansekrav», i *Religion og livssyn*, nr 1 2008.
- Vestøl, Jon Magne (2005): *Relasjon og norm i etikkdidaktikken. Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger*. Oslo. Unipub.
- Witoszec, Nina (2005): «Å snakke om det». Kronikk i *Dagbladet*. Publisert 12.02.2005 på: <http://www.dagbladet.no/kultur/2005/02/12/423183.html>. [Lesedato 29.02.2008].